التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء

الدكتور محمود إسماعيل صيني
إسحاق محمد الأمين

١٤٠٢هـ
الناشر: عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود
الرياض
١٩٨٢م

التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء

تعريب وتحرير

الدكتور محمود إسماعيل صيني

أستاذ علم اللغة التطبيقي المشارك

جامعة الملك سعود

إسحاق محمد الأمين

مدرس لغة ـ معهد اللغة العربية

جامعة الملك سعود

الناشر: عمادة شؤون المكتبات ـ جامعة الملك سعود

ص. ب ٢٤٥٤ الرياض ـ المملكة العربية السعودية

الطبعة الأولى : ١٤٠٢هـ (١٩٨٢م)

مطابع جامعة الملك سعود

مقدمة

منذ بداية النصف الثاني لهذا القرن ظهرت بوادر حركة قوية في ميدان تعليم اللغات الأجنبية وكان من روادها بعض الأساتذة في جامعة ميشغان (آن آربر) الأمريكية. وهذه الحركة تؤكد ضرورة إجراء الدراسات التقابلية بين اللغات المختلفة للتعرف على ما يجب تقديمه لدارسي اللغات الأجنبية، كأن نجرى دراسة بين الأسبانية والانجليزية مثلا لنتعرف على ما يجب أن نقدمه من كل منهما للمتحدثين باللغة الأخرى، بل وذهب أحد رواد هذا الاتجاه وهو الدكتور روبرت لادو إلى أبعد من ذلك حيث رأى في كتابيه (علم اللغة عبر الثقافات) و (اختبار اللغة) ضرورة أن نبني الاختبارات في اللغات الأجنبية على أساس الدراسات التقابلية بين لغات الدارسين واللغة الأجنبية المدروسة.

وفي العقد السادس من القرن ظهر أثر هذا الاتجاه جليا في كثير من الدراسات التقابلية بين اللغات، ومن أبرز ما تم نشره مجموعة الكتب التي أشرف عليها مركز علوم اللغة التطبيقية Center for Applied Linguistics في الولايات المتحدة الأمريكية، وهي دراسات تقابلية بين الانجليزية وكل من الأسبانية والايطالية والألمانية.

هذا وقد استمرت حتى أواسط السبعينات الدراسات الواسعة في أوربا للتحليل التقابلي بين الانجليزية ومجموعة من اللغات الأوربية الأخرى.

وفي أواخر الستينات وبداية السبعينات ظهر اتجاه مضاد لهذه النظرة المبنية على التقابل اللغوى (أو التحليل التقابلي كما يعرف عادة) ويرى أصحاب هذا الاتجاه المضاد أنه من الخطأ الاعتماد على نتائج التحليل التقابلي في التعرف على المشكلات اللغوية التي تواجه دارسي اللغات الأجنبية وذلك لأن التحليل التقابلي تنبئي بطبعه ومبني على افتراض خاطىء وهو

ما يعرف في علم النفس بنظرية التدخل اللغوى linguistic interference ونقل الخبرة (transfer of experience) من لغة إلى أخرى، بينما أثبتت الخبرة أن ليس كل ما نتوقع حدوثه نظرياً يقع بالفعل، كما أن هناك مشكلات لغوية تواجه الدارسين لم تكن في حسباننا، ولم نكن نتوقع حدوثها عن طريق التحليل التقابلي، فأسلوب التعليم والدراسة والتعود والنمو اللغوى وطبيعة اللغة المدروسة كل هذه لها أثرها فيما يواجه الدارسين من مشكلات، وذلك بغض النظر عن أوجه التشابه أو الاختلاف بين لغة الدارسين واللغة الأجنبية المدروسة في كثير من الأحيان.

ويرى دعاة نظرية تحليل الأخطاء أنه عن طريق تحليل الأخطاء فقط نستطيع أن نتعرف على حقيقة المشكلات التي تواجه الدارسين أثناء تعلمهم، ومن نسبة ورود الخطأ نستطيع أن نتعرف على مدى صعوبة المشكلات أو سهولتها، عليه فلا حاجة بنا إلى التحليل التقابلي* .

وكما هو معروف عند وجود الطرفين المتعارضين نلاحظ دائماً وجود فريق معتدل يؤمن بأن «خير الأمور الوسط» ويرى الجمع بين وجهتي النظر للاستفادة منهما كليهما، ولا ستكمال نواقص إحداهما بحسنات الأخرى، فسمعنا الدعوة إلى العمل الجاد للاستفادة من كل من التحليل التقابلي جنباً إلى جنب مع تحليل الأخطاء بصورة تكمل فيها إحداهما الأخرى، وهو ما ذهبنا إليه في إعداد هذا الكتاب، وهو أيضا يفسر وجود المقالات المختلفة الاتجاه في الكتاب حتى تكون الصورة مكتملة لدى القارىء.

هذا وقد تم اختيار الفصول المختلفة للكتاب من مجموعة من الكتب والدوريات العلمية على أساس الشمول الموضوعي من جهة والزمني من جهة أخرى (كما يتضح ذلك من قائمة المحتويات والمراجع) بالإضافة إلى سهولة القراءة والفهم من غير المتخصصين تخصصاً عميقاً في علوم اللغة النظرية ** . وتعالج الفئة الأولى (الجزء الأول) من المقالات قضايا التحليل التقابلي المنظم من حيث أهميته ومن حيث تطبيقاته في مجال الأصوات والنحو والمفردات.

---

* انظر مقدمة بحث «**مشكلة تدريس الاستفهام في الانجليزية للطلاب العرب**» في هذا الكتاب لمزيد من الملاحظات حول الموضوع.

** هذا ما حدا بنا الى تفضيل كتاب لادو بالرغم من قدمه النسبي على كتاب آخر أحدث منه للدكتور دي بيترو، حيث أن الأخير يتطلب معرفة جيدة بالنحو التحويلي وهو ما لا يتيسر لمعظم القراء.

أمـا الفئـة الثـانية من البحوث (الجزء الثاني) فتعالج القضايا الخاصة بتحليل الأخطاء من حيث النظرية والتطبيق كذلك.

وقد حاولنا أثناء ترجمة البحوث الخاصة بالتحليل التقابلي تعريب ما أمكن من الأمثلة كما أجـرينـا شيئـاً من التعديل في هوامش البحوث، بما في ذلك إضافة بعض الهوامش التي لم ترد في النصوص الأصلية، وأشرنا إليها برمز (م) بعدها.

والله نسأل أن يجعل هذا الكتاب فاتحة خير لهذا النوع من البحوث اللغوية التطبيقية.

وهو ولي التوفيق ، ، ، ،

المحرران
الرياض في ربيع الثاني ١٣٩٩هـ
(مارس ١٩٧٩م)

المحتويات

الجزء الأول : التحليل التقابلي

صفحة

ضرورة المقارنة المنتظمة للغات والثقافات
روبرت لادو ٣
كيف نقارن بين نظامين صوتيين
روبرت لادو ١٣
كيف نقارن بين بنيتين نحويتين
روبرت لادو ٣٣
كيف نقارن بين نظامين للمفردات
روبرت لادو ٥٧
ازدواجية اللغة وتعليم اللغة الأجنبية
محمود اسماعيل صيني ٧٧
مشكلة الاستفهام في تدريس الانجليزية
للطلاب العرب : دراسة تحليلية
محمود اسماعيل صيني ٩٧

الجزء الثاني : تحليل الأخطاء

اتجاه في تحليل الأخطاء لا يعتمد على المنهج التقابلي
جاك ريتشاردز ١١٩
تحليل الأخطاء

صفحة

س . ب . كـــــوردر ١٣٩
التعرف على الأخطاء في اللغة الأجنبية وتقويمها
يوهانســـــــون ١٤٩
تحليل الأخطاء في صفوف تعليم الانجليزية بوصفها
لغة أجنبية للكبار
مارينا بيرت ١٦٣
المحاكاة وتصويب الأخطاء في تعليم اللغة الأجنبية
فريدا هالي وجانيت كنق ١٧٩
الخطأ في تحليـــــل الأخطاء
جاكلـــــين شاختر ١٨٩
مصادر الكتاب ٢٠٠

الجزء الأول

التحليل التقابلي

ضرورة المقارنة المنتظمة للغـــــات والثقافات

روبرت لادو **Robert Lado**

١ ـ مقدمة : الفرضية الأساسية

١ ـ ١ ـ في معرض الحديث عن الفرضية الأساسية التي توجه إعداد المواد (في معهد تعليم اللغة الانجليزية بجامعة مشغان) كتب فريز Fries قائلاً : «إن أكثر المواد فاعلية هى تلك التى تعد بناء على وصف علمى للغة المراد تعلمها مع وصف موازٍ له فى اللغة الأصلية للدارس»(١) . وقد أجريت مقارنات بين اللغة الانجليزية وبعض اللغات الأخرى بهدف إعداد مناهج تعليمية لمجلس الجمعيات العلمية في أمريكا(٢) وتظهر مقالات متعددة في مجلة Language Teaching تتناول مقارنات جزئية بين اللغات إسهاماً في البحوث المتعلقة بتعليم اللغات الأجنبية(٣)* .

١ ـ ٢ ـ نفس هذه الفرضية ، القائلة بأن سهولة أو صعوبة تعليم اللغة الأجنبية بالنسبة للدارس تنبىء عنها المقارنة المنتظمة بين لغته واللغة الأجنبية ** ، طبقها لادو في

---

١ - **Charles Fries**, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, (Ann Arbor: Univ. Mich. Press,1945), P.9

٢ - *Spoken English Textbooks:* ed. **Martin Joos**, American Council of Learned Societies, Program in English as a Foreign Language. (Washington, D.C., 1954)

٣ - *Language Learning. A Journal of Applied Linguistics* (Ann Arbor: Research Club in Language Learning)

* ربما كانت هذه المجلة هي الوحيدة المعروفة عند تأليف الكتاب، أما اليوم فهناك عدد كبير من الدوريات المتخصصة في تعليم الإنجليزية كلغة أجنبية منها على سبيل المثال :
TESOL QUARTERLY – IRAL, ELT, ELT Forum (م)

** ينطبق هذا الرأي على تاريخ اصدار كتاب لادو في ١٩٥٧ (م)

إعداد اختبارات التحصيل اللغوى[٤] .

١ ـ ٣ ـ يأتي التأكيد العملي على جدوى هذه الفرضية من أعمال لغويين درسوا أثر الاحتكاك المباشر بين اللغات فى أوضاع الازدواجية اللغوية ، وقرروا أن كثيراً من التحريفات اللغوية التى نسمعها من مزدوجي اللغة تناظر فى الواقع اختلافات يمكن إرجاعها إلى فروق واضحة بين لغاتهم الأصلية واللغات التى يدرسونها . وقد قام هوقن Haugen وفينرايش Weinreich بدراسات مكثفة فى هذا المجال[٥] .

١ ـ ٤ ـ كقاعدة عامة فإن البحوث فى سيكولوجية اللغة وبحوث سيكولوجية التعليم الخاصة بتعليم اللغات لم تستفد بصورة منظمة من هذه الفرضية حول تأثير عادات اللغة الأصلية للدارس في تعلمه اللغة الأجنبية ، وهناك من الأسباب ما يجعلنا نعتقد أننا سنحقق تقدماً ملحوظاً لو أخذنا هذه الفرضية في الاعتبار بحيث تصبح جزءاً من التخطيط للبحوث الخاصة بتعليم اللغات .

١ ـ ٥ ـ تقوم الفكرة الأساسية لهذا الكتاب على ما تضمنته فرضية فريز Fries حول المادة التعليمية الفعالة ، وما لوحظ من نتائج الدراسات فى الازدواجية اللغوية والبحوث الخاصة بالاختبارات ومفادها أن الأفراد يميلون إلى نقل صيغ لغاتهم وثقافاتهم ومعانيها وتوزيعها في تلك اللغات والثقافات إلى اللغة والثقافة الأجنبيتين عندما يحاولون التحدث بهذه اللغة أو السلوك في إطارها الثقافى ، كما أنهم يفعلون نفس الشىء فى محاولتهم فهم اللغة والثقافة حين تصدران من الناطقين الأصليين باللغة .

٢ ـ أهمية هذه الفرضية للتدريس

٢ ـ ١ ـ قد يتساءل معلم اللغة لماذا عليه أن يقوم بالمقارنة بين اللغات ، أليست

---

٤ - **Robert Lado,** *"Measurement in English as a Foreign Language with Special Reference to Spanish-Speaking Adults."*
(Doctoral dissertation, Univ. Mich., 1951)
See also articles by Lado in *Language Learning* and *The Modern Language Journal.*

٥ - **Einar Haugen,** *The Norwegian Language in America.* (Philadelphia Univ. Penn. press, 1953)
Uriel Weinneich, *Language in Contact,* (New Yourk: Publications of the Linguistic Circle of New York, 1953.)

مسئوليته هى أن يعلم اللغة الأجنبية ، ألا يكفى أنه يجب أن يعرف تلك اللغة؟ ـ إذا نحن أيقنا بصحة فرضيتنا فإن الأمر ليس كذلك ، فنحن نرى أن الدارس الذى يقبل على تعلم اللغة الأجنبية سوف يجد بعض الظواهر فيها يسيرة وسهلة بينما يجد بعضها الآخر غاية فى الصعوبة والعسر فالعناصر المشابهة للغته الأصلية تكون سهلة في حين تصعب عليه تلك العناصر التى تختلف عما فى لغته . وبإمكان المعلم الذى يعد مقارنة بين اللغة الأجنبية ولغة الدارسين الأصلية أن يتعرف على المشكلات التعليمية الحقيقية على نحو أفضل ، ومن ثم يمكنه أن يتخذ من الوسائل ما هو كفيل بعلاجها ـ ذلك أنه يدرك عن طريق تلك المقارنة المشكلات اللغوية التى يصعب التعرف عليها من غير هذا السبيل . ومن ناحية عملية قد يطلب من المعلم تطبيق تلك المعرفة فى ظروف متنوعة كأن يقوّم مواد دراسية قبل اعتمادها للاستعمال ، أو يطلب إليه إعداد مواد جديدة ، كما قد يتطلب الموقف منه إعداد مواد إضافية ـ وهو فى ذلك جميعاً يحتاج إلى تشخيص دقيق للصعوبات التى تواجه طلابه فى تعلم كل نمط من الأنماط .

٢ ـ ٢ ـ تقويم المحتوى اللغوى والثقافى في الكتاب المدرسى

تبدو غالبية الكتب الدراسية للوهلة الأولى على درجة كبيرة من التشابه ، فالناشرون يحرصون على أن تكون كتبهم جذابة المنظر ، وعنواناتها جميلة آخذة ـ وهذا جزء من عملهم إلا أن المعلم إذا كان معداً إعداداً مهنياً جيداً فهو يستطيع أن ينفذ إلى ما وراء الإيضاحات الجذابة والطباعة والتغليف الجيدين . ومن الواجب عليه أن يكون قادراً على رؤ ية ما إذا كان الكتاب يعرض الأنماط اللغوية والثقافية التى تكوّن النظام المراد دراسته ولا يكتفى برصد عناصر متفرقة من هنا وهناك . وعليه كذلك أن يتأكد من أن الكتاب يعطى اهتماماً وتركيزاً خاصاً على تلك الأنماط ذات الصعوبة الناشئة من اختلافها عن الأنماط الموجودة في لغة الدارس الأصلية .

هناك بعض الكتب التى يعلن عنها كوسيلة سهلة للتعليم وهي تقتصر على عرض بعض الأنماط المشابهة لأنماط اللغة الأصلية ، وقد تخصص عدداً من أبوابها ، بل كتاباً بأكمله أحياناً لتلك المتشابهات . وقد يرى المعلم غير المدرب ، كما يرى الدارس ، أن ذاك الكتاب ييسر فعلا تعليم اللغة ، ولكن الحقيقة أن الكتاب لا يعلم اللغة الأجنبية ، بل هو ـ ببساطة ـ يروّح عن المعلم والدارس بنشاط سهل ميسور ولكنه غير مثمر ، وسوف يتضح هذا حال مقارنة اللغتين ببعضهما .

إن الكتب الـدراسيـة يجب أن تتـدرج فى مجال البنيـة النحـويـة والنطق والمفـردات والمحتوى الثقافي. ويمكننا أن نحقق هذا التدرج على أكمل وجه بعد عملية المقارنات التى سنناقشها فى هذا الكتاب.

٢ ـ ٣ ـ إعداد المواد التعليمية الجديدة

يواجـه المعلم دائـماً بالحـاجـة إلى إعـداد كتب دراسيـة ومـواد تعليميـة متطـورة تفى بحاجات نوعيات خاصة من الطلاب. وأهم الخطوات فى إعداد المادة التعليمية هى مقارنة اللغتين والثقافتين (الأصلية والأجنبية) من أجل الوقوف على العقبات التى يجب أن تذلل فى عمليـة التعليم، ولسـوف يحين وقت ـ فيـما نرى ـ تعتبر فيه الكتب الدراسية غير المعدة على أساس من التحليل التقابلى متخلفة من حيث مادتها، وهناك بطبيعة الحال جوانب أخرى فى طرائق عرض اللغة والثقافة لا ينبغى إهمالها إلا أن المقارنة اللغوية أمر أساسى ولاعدول عنه إذا كنا نصبو إلى تحقيق نتائج إيجابية.

٢ ـ ٤ ـ قد لا يقتنع المعلم بكتاب مقرر للدراسة ويرى أنه غير مناسب سواء فى محتواه اللغـوى أو الثقـافى، فإذا كان هذا المعلم قد أعـد مقـارنـة منتظمة بين اللغتين فسوف يكون باستطاعته أن يضيف تمرينات على الأنماط التى لا يتطرق إليها الكتاب، أو على تلك التى تعالج فيه معالجة غير وافية.

٢ ـ ٥ ـ يحتاج المعلم فى عمله مع طلابه إلى تحليل المشكلات التى تواجههم بسرعة ودقة وهو فى محاولة مساعدتهم هذه قد يقدم معلومات وشروحاً لا حاجة لها أما إذا كان يعرف النمط المقصود ويدرك على وجه الدقة الملمح الذى يسبب الإشكال فى ذلك النمط والبدائل التى يستعملهـا الـدارس فى ذلـك المـوضـع فسـوف يكون قادراً على توجيه الدارس توجيهاً مختصراً أو إعطائه مؤشراً قد يحل ما يمكن أن يكون مشكلة كبيرة ولابد للمعلم المعد إعداداً مهنيـاً ألا يكتفى بمـراقبـة اللكنـة الأجنبيـة في الكلام والصيغ غير الصحيحة بل يجب عليه أيضاً أن يلاحظ التحريفات المحددة فى مجالات الأصوات والتراكيب والأنماط الثقافية.

٣ ـ أهميتها للاختبارات

٣ ـ ١ ـ لقـد تم إحـراز تقـدم كبـير فى اختبـارات اللغة الانجليزية كلغة أجنبية وهذا التقـدم إنـما تحقق بفضـل المقارنة اللغوية بين الانجليزية ولغة الدارس الأصلية. ونتائج مثل

هذه المقارنات تجعلنا نقف على الصعوبات التعليمية ومن ثم تعيننا في تصميم الاختبارات الخاصة بجوانب تلك الصعوبة ـ والواقع أن مشكلات اللغة مشكلات ثابتة ومحددة وبإمكاننا ملاحظة نتائجها بصورة جيدة .

لقد اتجهت الاختبارات اللغوية فى الماضى ـ إما إلى القواعد وقوائم المفردات أو ـ كرد فعل ضد هذا التطرف ـ إلى تطرف فى الجهة المضادة ، ألا وهو التركيز على مقطوعات القراءة المترابطة والانشاء والمحادثة أو الاستماع إلى النصوص دونما اعتبار لمحتواها اللغوى . ولم يكن لاختبارات القواعد وقوائم المفردات أنصار مخلصون (فى الولايات المتحدة على الأقل) فلقد كانت تقليداً باليا ، وحق لتلك الاختبارات أن ينظر إليها تلك النظرة ، حتى وإن لم يكن من سبب لذلك سوى انعدام الصلة الواضحة بين معرفة القواعد واستظهار القوائم من جهة ، والقدرة على تكلم اللغة أو فهمها أو حتى قراءتها من الجهة الأخرى . وقد تحول رد الفعل ضد القوائم والمفردات إلى ما يمكن أن يسمى (حل البديهة) وهو استخدام النصوص والمواد الطويلة . ويعزى إخفاق هذه المواد إلى عدم الاهتمام بمحتوياتها الثقافية ، فاللغة تحتوى على أعداد كبيرة من النصوص ومقطوعات التعبير ومنها ما يصعب على الدارس الأداء فيه حتى ولو كان على معرفة باللغة ـ فمثلا ماذا يفعل قارىء متوسط إذا طلب منه أن يكتب موضوعاً إنشائياً جيداً فى خمسمائة كلمة شارحاً فيه نظرية النسبية ولو كان ذلك بلغته الأصلية؟ بل لأى مدى يمكنه فهم محاضرة متخصصة فى ذلك الموضوع بنفس اللغة؟

إن التقدم الذى تم إحرازه فى مجال الاختبارات فى اللغة الانجليزية لم يأت من قِبل المواد المترابطة بل من التركيز على مشكلات اللغة من حيث هى واقعة فعلا ، فالمقارنة المنظمة بين اللغة الأصلية واللغة الأجنبية تساعدنا فى التعرف على المشكلات اللغوية . أما المحاولة البديلة لذلك ـ وهى أن نتعرف على مشكلات حقيقية عن طريق المعالجة الاحصائية للنصوص الطويلة التى لم يتم اختيارها على أساس لغوى ـ فتبدو غير مجدية لأنها سوف تستبعد مشكلات هامة وتتطرق إلى مشكلات أخرى ليست لغوية حقاً ، كما أنها ستحتوى على جداول موسعة لكميات كبيرة من المواد التى يمكن الاستغناء عنها ، فللمعالجة الاحصائية مكانها فى تنقيح الاختبارات ولكن ليس فى اختيار المشكلات اللغوية .
ويبدو تطبيق المقارنة اللغوية فى إجراء الاختبارات ذا فائدة كبيرة حقاً ، وأغلب الظن أننا سنحصل من هذا التطبيق على نتائج مشجعة . ولقد شرع الآن فى تطبيق أساليب المقارنة اللغوية على المقارنة الثقافية وأظهرت المحاولة نتائج إيجابية فى مجال الاختبارات والفهم الثقافى .

٣ ـ ٢ ـ التطور الذى طرأ على اختبار النطق

شهدت اختبارات النطق تطوراً ملموساً بالقياس إلى غيرها من اختبارات اللغة، ففى خلال خمس سنوات تغير اختبار النطق فى الانجليزية كلغة أجنبية ووضحت معالمه ليصبح الآن أسهل الاختبارات اللغوية كافة. ويعزى هذا التطور بطريقة مباشرة إلى تطبيق مقارنة الوحدات الصوتية على اختبار المشكلات التى تصمم الاختبارات لأجلها.

لقد كنا فى الماضى نتحدث بطريقة غير محددة عن (اللكنة الأجنبية) فى الكلام، وعن أخطاء سوء الفهم والأغلاط الطريفة وما شابه ذلك، أو أننا كنا نتجاهل اختبار النطق كلية، أما الآن فباستطاعتنا أن نختبر بصورة مناسبة مجمل النظام الصوتى للغة وأن نقّوم نتيجة الاختبار تقويماً موضوعياً؛ فيمكننا أن نختبر إدراك الطالب للفروق الصوتية المهمة من خلال فهمه واستيعابه لجمل تعد لهذا الغرض كأن نسأله مثلا ما إذا كانت جملتان يسمعهما هما جملة واحدة مكررة أما أنهما مختلفتان. كذلك بإمكاننا أن نختبر قدرته على نطق الأصوات الهامة بأن نجعله ينطق جملا معينة، ونستطيع أيضاً أن نختبر نطقه بطريقة غير مباشرة بأن نطلب منه أن يتعرف على أصوات حذفت رموزها من نص مكتوب وقد تكون أساليب اختبار النطق هذه هى المساهمة الحقيقية (فى تطوير الاختبارات) ولكن حقيقة الأمر أن تلك الأساليب ما كانت لتوجد دون إيجاد طريق لتحديد المشكلات التى نحن بصدد اختبارها. فالأساليب وحدها ـ حتى وإن أمكن إنشاؤها ـ ستظل غير ذات فائدة مالم نهيئها بصورة خاصة تمكننا من التعرف على المشكلات النطقية لطلابنا.

٣ ـ ٣ ـ فى البنية النحوية

لو ظلت دراسة قواعد اللغة كما كانت عليه، أى مجرد استظهار للأحكام ذات الصحة المصطنعة، أو بقيت جدالاً حول صحة هذا التعبير أو ذاك لما كان هناك مجال للمقارنة بين بنيتين نحويتين لأغراض الاختبار. وقد هيأ لنا اعتبار قواعد اللغة أبنية نحوية (أى عناصر نمطية ناقلة لمعانى اللغة) أن نعيد النظر فى اختبارات تلك القواعد، فاختبار الدارسين لم يعد يتم حول صحة هذا التعبير أو ذلك بل فى استيعابهم للمعانى النحوية للجمل وفى قدرتهم على التعبير عن معنى نحوى بأنماط اللغة الأجنبية. والنظر إلى قواعد اللغة بوصفها أبنية نحوية يمهد الطريق إلى مقارنة البنية النحوية للغة الأجنبية مع بنية اللغة الأصلية بهدف اكتشاف المشكلات التى تواجه دارس اللغة الأجنبية. ونستطيع من نتائج هذه المقارنة أن ندرك ما يلزم اختباره وما لايلزم، كما أن هذه النتائج تساعدنا فى إنشاء عناصر الاختبار

البـدهيـة والمقبـولـة من النـاحيـة العـامـة، وتمكننـا فعلا من اختبار إجادة الطالب للغة التي يدرسهـا. ولقـد أعـددنـا أساليب لمعرفة مدى استيعاب الجملة ولتكملة المحادثة وإعادة بناء الجمـل النـاقصـة بطـريقة تبين لنا على نحو واضح مشكلات محددة فى إجادة البنية النحوية للغة الانجليزية.

٣ - ٤ - فى اختبار المفردات

قد لا يتاح لقائمة ما أن تمثل مفردات اللغة تمثيلا صحيحاً حتى وإن تم إعدادها بناء على نسبـة شيـوع المفـردات، فمن المفـردات ما يستعمل للتعبير عن وظائف نحوية ومنها ما يستعمـل بدائـل لكلمات أخـرى، ولها جميعاً معان واستعمالات مختلفة. ونسبة لضخامة عدد المفــردات فى أيــة لغـة من اللغـات كان لابـد من اختيـار عينـة منهـا للاختبـار إذ لا يمكن استخدامها جميعاً لهذا الغرض. والعينة المختارة لن تكون ذات معنى ما لم تمثل فيها الأنواع المختلفة للكلمات تمثيلا مناسباً. وحين يقع اختيارنا - بطريق عشوائى - على بعض مفردات اللغـة سرعـان ما تبـدو لنا سهولة بعض الكلمات بسبب تشابهها مع كلمات فى اللغة الأصلية بينـما ستظهـر فى كلمات أخـرى أنـواع مختلفة من الصعوبة وذلك لاختلافها عن كلمات اللغة الأصليـة فى بعض الجـوانب - إذن ففى إمكـاننا تنقيح هذا الاختبار عن طريق إجراء المقارنة بمفردات اللغة الأصلية للطلاب، وسينتج من ذلك اختبار أوجز وأكثر دقة وأثراً، ويتم ذلك باختيـار كلمات تتضمّن الصعـوبـات اللفظيـة التى تواجـه الطالب وباختيار الطرق الصالحة للكشف عن المشكلات فى ملامح الدلالة.

٣ - ٥ - فى الفهم الثقافى

قد يرى كثير من الناس استحالة تصميم اختبار موضوعى لقياس فهم الثقافة الأجنبية حيث أن ما نعرفه عن بنية ثقافتنا نفسها (بله عن ثقافة أجنبية) ضئيل ومحدود، وعليه فكيف يتسنى لنا أن نقارن بين ثقافتين؟

لقـد استطعنـا - رغم حداثـة هذا المجـال - أن نصف أنـماطـاً محددة للسلوك فى ثقافة معينـة، واكتشفنـا أثنـاء المقارنة أن هناك خلطاً فى الفهم الثقافى يقع بين حين وآخر. ولقد تم إعداد عناصر اختبارات تجريبية جيدة أساسها تلك المعلومات التى أمكن الوقوف عليها من خلال المقارنة الجزئية للسلوك الثقافى. ونرى أن بالإمكان إنجاز اختبارات أوفى للفهم الثقافى باستخدام الوسائل الراهنة.

٤ ـ أهميــة الفرضية للبحـث

نفس الخطأ الذى حدّ من تطور اختبارات اللغة ـ وهو الافتراض القائل بأن فى إمكان أية عينة من اللغة أن تكشف لنا عن المشكلات التعليمية ـ هو الذى يحد من تطور البحوث فى سيكـولـوجيـة تعليم اللغات، فعدم معرفة المشكلات التعليمية التي ينبغي التركيز عليها قاد البـاحثـين إلى التمسك بالمظاهر الخارجية للتجارب التي يقومون بإعدادها ومن ثم أصبحت نتـائجهم عديمـة الجـدوى إذ كيف يمكن أن نصمم تجربـة ما إذا كنـا لا نعلم بالضبـط ما يفـترض ان يتعلمـه الطـالب في اللغـة الاجنبية وما قد تعلمه من قبل فى لغته الأصلية. لقد وضـح قصـور التجـارب الكبر ى التى تمت مؤخراً لأن القائمين بتلك التجارب لم يفرقوا بين العناصر اللغوية التي ينبغي التركيز عليها بصورة خاصة وغيرها من عناصر.

وقد لجأ بعض علماء النفس إلى إجراء التجارب الجمعية وكان ذلك نتيجة لعدم الفهم الدقيق لنوع المشكلات اللغوية التى يجب بحثها، وهم يرون أن إجراء التجربة على مئات بل آلاف يعـين على اظهـار المشكـلات، إلا أن النتيجـة المؤسفة أن تلك التجارب الجمعية تهتم بوجـوه الاتفـاق فقـط وتقلل من شأن وجـوه الاختلاف التى تمدنا بالمعلومات المطلوبة. وهـذه التجـارب باهظـة التكلفة مما يحد من إمكانات إجرائها من قبل أفراد، هذا فى حين أن استخدامنا لنتائج المقارنة الثقافية واللغوية فى اللغتين والثقافتين (الأصلية والأجنبية) يمكننا من تحديـد مشكـلات البحث على وجـه الدقة، ومن هنا يتمكن الباحثون الأفراد من القيام بتجارب هامة.

٥ ـ أهميتها للتفاهم العالمى

قد يرى المهتمـون بمسألـة توحيـد العنصـر البشرى أن مقارنة اللغات والثقافات ربما تكون عاملا من عوامل الفرقة بين الأجناس وهم قد يتساءلون : أوليس من الأجدى تجاهل تلك الاختلافات؟ أو لم نكن جميعاً من أرومة واحدة؟.

إننى أومن بأننـا عنصـر واحـد ومن أصل واحد، ولكن بما أن الشخصية الإنسانية قد طورت أنـماطـاً مختلفـة لحيـاتهـا، أنماطاً نسميها الثقافات، فنحن دائماً عرضة للخطأ فى فهم بعضنـا بعضـا. وقـد يحدث، فى حالـة تجاهلنا لتلك الاختلافات الثقافية، أن نسىء الحكم على جيران لنا مثلما نفعل دائماً، وذلك أن نمطاً سلوكياً معيناً قد يحمل معنى لديهم يختلف عما نفهم منه، وما لم ندرك هذا الاختلاف فى المعنى قد ننسب لهؤلاء الجيران القصد بما يعنيه

السلوك بالنسبة لنا فنحكم عليهم بما نحكم به على بعضنا بعضا ولعل هذا ما نفعله فى أغلب الأحيان . أما إذا فهمنا أن سلوكاً معيناً يتضمن معنى مختلفاً فى الثقافة الأخرى حينذاك لن نقع فى خلط من هذا القبيل، وسوف يهيىء لنا هذا الفهم مجالا أكبر لفهم أنفسنا وفهم ما نفعل، وآنذاك نستطيع أن نرسى بيننا عادات التسامح، غير مكتفين بتلك النوايا الساذجة التى قد تهتز لدى أول سلوك يصدر من جيراننا بما هو طبيعى لديهم وغريب باعث على سوء الفهم بالنسبة لنا وهذا سيمكننا من تفهم حياة البلد الأجنبى الذى نزوره .

هناك أضرار عديدة تنجم من عدم تعليم اللغة الأجنبية أو من تعليمها تعليماً ناقصاً باعتبارها مجرد كلمات تختلف عن نظيراتها فى لغة الدارسين، وهذا إنما يجيء نتيجة للفكرة الخاطئة لما تعنيه دراسة اللغة الأجنبية (وقد يصدق هذا القول على اللغة أكثر منه على الثقافة من حيث هى ثقافة)؛ فلا بد للدارسين حين يقبلون على نطق أشياء فى وحدات صوتية أخرى وبتنغيم آخر وإيقاع ونبر مختلفين، وأبنية مختلفة، بل ووحدات دلالية مختلفة أن يدركوا أن ذلك هو معنى ومضمون تعلم اللغة الأجنبية . ورغم أن تعليم كل ذلك يتطلب جهداً هو فى أغلب الأحيان ممل وغير شائق إلا أنه يعود بنتائج طيبة تستحق ما يبذل في سبيلها من عناء .

لقد وقفنا فيما سبق على ما يمكن أن تقدمه المقارنة المنتظمة بين اللغة الأصلية واللغة الأجنبية فى مجالات التعلم والبحوث وفى الفصول التالية نبين أساليب العمل فى مقارنة النظامين من حيث النطق والبنية النحوية والمفردات والكتابة والسلوك الثقافى * .

---

* اقتصرنا في هذا الكتاب على النطق والبنيه النحوية والمفردات (م) .

كيف نقارن بين نظامين صوتيين

روبرت لادو Robert Lado

١ - تقــديـم

١ - ١ - الفونيـــم

علينـا أن نتـذكـر أن أصـوات لغـات البشر تشتمل على ماهو أكثر من مجرد الصوت؛ فالصوت p فى (pin) مثلا ينطق مصحوباً بدفعة هوائية بينما لا تلحق هذه الظاهرة الصوت p فى (capture) . وهـذان الصـوتـان مختلفـان اختـلافاً كبيراً من حيث كونهما صوتين، ولكننا نقـول إنهـما نفس الصـوت وذلك لأنهما يؤديان ما تؤديه نفس الوحدة فى النظام الصوتي للغة الانجليـزيـة، ومثـل هذه الـوحـدات الوظيفية يسميها اللغويون البنيويون (الفونيمات)، أو الوحدات الصوتية الرئيسية، وتوضع فى النص عادة بين مائلين متوازيين / / .

١ - ٢ - قد يعــبر الحــرف الأبجــدى عن فونيم كما عبر الحــرف p فى كلمتى pin و capture إلا أن الفـونيم ليس حرفـاً بل هو وحـدة صوتيـة . وفى اللغـة الصينية مثلا لا توجد حروف ولكن بها فونيمات . وقد لا يعبر الحرف فى كل حالات وروده عن فونيم ، فالحرف p لا يمثـل دائـما الفـونيم /p/ فى اللغـة الانجليـزية كما يتضح ذلك من كلمة telephone مثلا فالمقصود بالفونيم إذن الوحدة الصوتية الموجودة فى كافة اللغات، المكتوبة منها وغير المكتوبة .

١ - ٣ - الاختلافات الفونيمية (الجوهرية) والاختلافات غير الفونيمية

أليس من الغريب اعتبار صوتين مثل p فى pin و p فى capture فونيماً واحداً؟ قد يبدو هذا صحيحاً ولكن يمكن لنا أن نفهم سبب ذلك إذا عرفنا أن هناك نوعين من الاختلاف فى

أصوات اللغة . أحدهما ما عبر عنه بالاختلاف بين الصوت الهوائى p في pin والصوت p غير الهوائى فى capture ، ومثل هذا الاختلاف لا يقع فى اللغة عادة للتفريق بين كلمتين ، فحتى إذا نطقنا pin بالصوت p فى capture فإن هذا لن يؤدى إلى تغيير فى معنى الكلمة . وسوف نطلق على هذا النوع من الاختلاف ـ الاختلاف غير الفونيمى .

أما النوع الآخر من الاختلاف فهو ما يعبر عنه بالفونيمين / p / في pin و / b / في bin وهذا الاختلاف يفرق بين معانى الكلمات وهو ما نسميه الاختلاف الفونيمى . واللغات زاخرة بمئات بل بآلاف الاختلافات غير الفونيمية ، أما الاختلافات الفونيمية فهى قليلة نسبياً فى أى لغة من اللغات . ويرجع الفضل فى فهم الاختلاف الفونيمى إلى علم اللغة البنيوى الحديث والواقع أن التحليل على المستوى الفونيمى هو الشىء (الجديد* [1]) فى دراسة النظم الصوتية للغات .

١ ـ ٤ ـ نظام صوتى

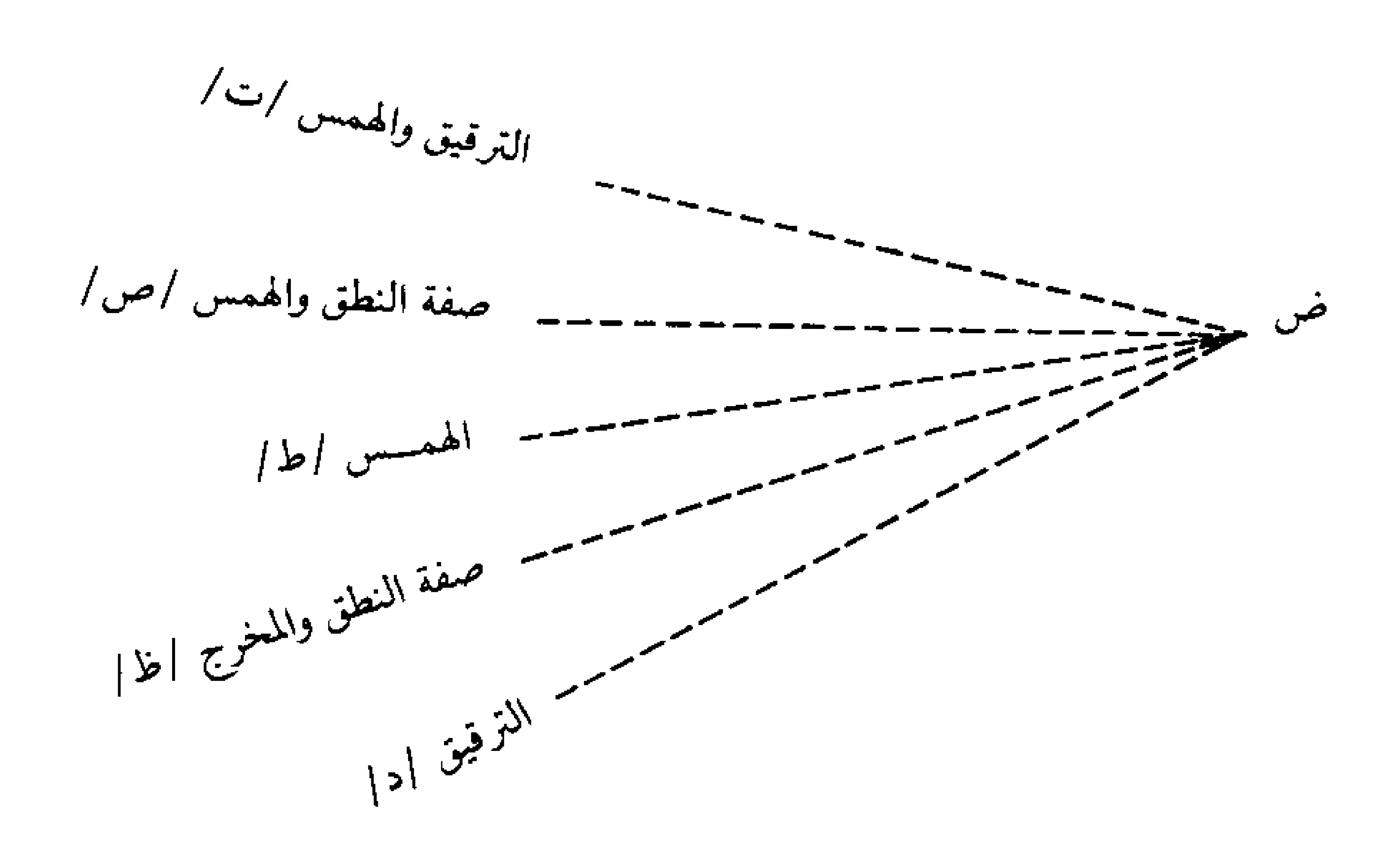
الفونيم وحدة معقدة من وحدات النظام الصوتى ، فإذا نظرنا إلى الفونيم / ضـ / فى اللغة العربية نجد أنه يتقابل تقابلا أدنى مع / د / فى كلمتى (بعض) و (بعد) ويعتبر تفخيم الصوت / ضـ / أبرز الملامح الخلافية بين الصوتين فى هاتين الكلمتين ، فعند النطق يرتفع مؤخر اللسان ويدنو من مخرج الطبق ؛ فنجد أن الفونيم / د / وإن اشترك مع / ضـ / فى المخرج وصفة الجهر فهو يختلف عنه بكونه مرققا . كذلك يتقابل / ضـ / تقابلا أدنى مع / ط / بالمخرج وظاهرة التفخيم فى كل إلا أنهما يختلفان من حيث الجهر والهمس فالأوتار الصوتية تظل تتذبذب لدى النطق بالصوت / ض / بينها تسكن لجزء من الثانية عند نطق / ط / . ونفس الفونيم / ضـ / يتقابل تقابلا أدنى مع / ت / من حيث المخرج وصفة الانفجارية ، ويختلفان من ناحيتى الجهر والهمس والتفخيم والترقيق .

وهناك وجوه أخرى للتقابل بين فونيمات اللغة تعتمد على ظواهر نطقية غير التى عرضنا لها ، وذلك كما فى / غ / ح / و / ف / ث / وغيرها . وما نرمى إلى بيانه هنا هو أن الصوت العربى / ضـ / يمثل جزءاً من النظام التقابلى المتميز فى اللغة العربية ، وهو نظام

---

* هذا القول كان يصدق عند تأليف الكتاب (م) .

يسير حيناً فى اتجاه وحيناً فى اتجاه آخر. ويمكن أن نعبر عن الحقل الفونيمى للصوت / ضـ / بالشكل التالى * :



١ ـ ٥ ـ نظام من العادات

من الغـريب أن متحـدث اللغـة العـادى يستعمـل هذا النظـام المعقد من التقابلات بسرعة وسهولة، وهو فى معظم الأحيان قد لا يعى أنه يضطلع بذلك. وهذا العمل الباهر إنما يتحقق بتحويل الجانب الأكبر من عمل النظام إلى عادات آلية أو شبه آلية.

١ ـ ٦ ـ القوة العظمى للنظام

بما أن النظـام الصـوتى للغـة يعمـل كعـادات آلية أو شبه آلية فليس من السهل تغيير شىء منه إذ أن هناك قوة بالغة تحكم فونيات اللغة من حيث تعقيدها التقابلي ويصعب على

* جميـع الامثلة العـربيـة في الكتـاب تعـريب لامثلة من لغـات أخـرى، وقـد قمنا بذلك لتيسير فهم المادة للقارىء العربي. (م)

من يدرسون اللغة كباراً نطق أصواتها حتى وإن لم تكن بهم عيوب خلقية فى الكلام ، بل لعل ما يثير الدهشة أن أولئك الدارسين لا يستطيعون أن يسمعوا بسهولة أصواتاً غير أصوات لغاتهم وإن لم تكن بهم عيوب خلقية فى السمع .

١ ـ ٧ ـ نقل الأنظمة الصوتية من اللغات الأصلية

تشير الدلائل التى بين أيدينا إلى أننا عندما نتعلم لغة أجنبية نميل إلى نقل نظام لغتنا بكامله إلى اللغة الأجنبية ، فننقل إليها فونيمات لغاتنا ومتنوعات الفونيمات variants وننقل النبر وأنماط الإيقاع والوقف وأنماط التنغيم وتفاعلها مع الفونيمات الأخرى .

تحريف لفظى

نستطيع أن ندرك مما سبق ذكره أن نطق الدارس الناطق باللغة الأردية الذى يتعلم اللغة العربية يختلف اختلافا واضحاً عن نطق الفرنسى الذى يتعلم نفس اللغة (العربية) ، وأن نطق كليهما يختلف اختلافاً كبيراً عن نطق الصينى الذى يتعلم نفس النوع من اللغة التى يتعلمانها . ونفهم فوق ذلك أن التحريف فى نطق العربية من قبل الناطقن باللغة الأردية يشابه ـ إلى حد كبير ـ التحريف الصادر من غيره من الناطقين بنفس اللغة ، كما أن التحريف فى العربية الذى يصدر عن متحدث بالانجليزية أو الصينية يشابه التحريف لدى المتحدثين الآخرين بنفس اللغتين على التوالى * .

نقاط ضعف فى الإدراك الصوتى

إننا نادراً ما نعى الحقيقة التى ذكرت آنفا من أن الناطق بلغة ما حين يسمع لغة أخرى لا يسمع فى الواقع الوحدات الصوتية لتلك اللغة ، بل يسمع فيها فونيمات لغته ، وهو يخطىء فى تبين الاختلافات الفونيمية فى اللغة الأجنبية ما لم تكن لها نظائر فى لغته الأصلية ـ فظاهرة التفخيم مثلاً كملمح فونيمى لا وجود لها فى كثير من اللغات ولا يتوقع بالتالى من الناطقين بها أن يتبينوا الفروق الفونيمية المرتبطة بظاهرة التفخيم مقابل الترقيق لدى سماعهم اللغة العربية .

---

* يلاحظ أن الصوتين ذ و ث لا يمثلان مشكلة للمتحدث بالإنجليزية بينما ينطق المتحدث بالفرنسية الذال دالاً والثاء تاء ، اما المتحدث بالألمانية فينطق الثاء سينا والذال زايا ، ولا يشكل اللام صعوبة للمتحدثين بأكثر اللغات ولكن يلاحظ الخلط بين اللام والراء لدى المتحدثين بالصينية واليابانية . (م)

١ ـ ٨ ـ مقارنة الأنظمة الصوتية

نستطيع أن نرى الآن بصورة أوضح مدى الحاجة إلى مقارنة النظامين الصوتيين الأصلى والأجنبي كوسيلة للتنبؤ بالمشكلات النطقية ووصف ما يتعلق منها بأداء المتكلمين بلغة معينة عندما يدرسون لغة أخرى. ونسبة لأن النقل يحدث عادة فى اتجاه واحد، أى من اللغة الأصلية إلى اللغة الأجنبية فإن المعالجة تختلف إذا اعتبرنا اللغة المدروسة لغة أجنبية عنها فيما لو اعتبرناها لغة أصلية.

١ ـ ٩ ـ تطبيق

رغم أن عملية مقارنة نظامين صوتيين هي بالضرورة عملية رتيبة ومملة وفيها نزوع إلى التجريد إلا أن النتائج التى تعود علينا منها قيمة وذات فوائد عملية مباشرة فى إعداد الكتب المدرسية والاختبارات والتمارين الاضافية ولتقويم المواد وتشخيص المشكلات التى تواجه الدارسين. ومرة أخرى أقول بأن العمل الذى نصفه فيما بقى من هذا الفصل برغم رتابته وصعوبته يعود علينا بنتائج طيبة لا تخلو من متعة عند تطبيقها فى الدروس وذلك بحسب القدرة الابداعية لمؤلف الكتاب أو المعلم.

٢ ـ تحليل المشكلات : القطعيات الصوتية Sound Segments

٢ ـ ١ ـ عندما يدرس الطالب نظاماً صوتياً للغة أجنبية يجد أن بعض الأصوات تتشابه من حيث الشكل مع أصوات لغته كما قد يجد تشابهاً فى بنية الأصوات وتوزيعها أيضاً، وفى هذه الحالة يتم تعلم هذه الفونيمات بسهولة وذلك بمجرد نقل الخبرة من اللغة الأصلية.

وهناك من جهة ثانية أصوات فى اللغة الأجنبية لانظائر لها فى لغة الدارس الأصلية تختلف من حيث بنيتها أو توزيعها، وتعلم مثل هذه الفونيمات يتم عادة ببطء شديد وتظل الصعوبة فيها تلاحق الدارس فترة طويلة. وفى واقع الأمر فإن تعلم هذه الأصوات غير المألوفة للدارس هو تعلم أصوات اللغة الأجنبية.

لقد أوضحنا أن الهدف هو رصد تلك المشكلات التعليمية. وهذا يمكن عن طريق المقارنة البنيوية للنظامين الصوتيين. وهذه المقارنة ـ إذا أريد لها الدقة والكمال ـ تتضمن أنواعاً من المعالجات اللغوية ربما لا يتسنى دائماً توافر مادتها. وقد وجدنا من المفيد أن نتبع إجراءات

معينة فى معالجة المادة اللغوية ونأمل أن يفيد منها الباحثون الآخرون. ولا يقصد بهذه الإجراءات أن تكون قواعد ملزمة تطبق خطوة خطوة، بل هى خلاصة موجزة لأهم المراحل التى يشملها مثل هذا العمل، وقد عرضناها هنا فى ثلاث مراحل:

١ ـ التحليل اللغوى للنظامين الصوتيين.
٢ ـ مقارنة النظامين الصوتيين.
٣ ـ وصف التقابلات التى تمثل مشكلات فى التعلم.

٢ ـ ٢ ـ تحليل النظامين الصوتيين

الهدف هو إعداد تحليل لغوى للغة المراد تعلمها وإعداد وصف مشابه للغة الدارس وهذا عمل ليس سهلا، ولا يمكن الاعتماد فيه ـ بشكل عام ـ على الوصف الموجود فى الكتب المدرسية العادية إذ أنه (باستثناء القليل الذى أفاد من المعلومات المعدة على أساس علمى) إما وصف ناقص أوغير دقيق. ولكى تتحقق للوصف عوامل النجاح فهو يجب أن يتضمن الفونيمات القطعية وفونيمات النبر والتنغيم والفصل والوصل كما يجب أن يتضمن أيضا معلومات عن الملامح الصوتية للفونيمات ومتنوعاتها ومجالات توزيعها. وهذه المعلومات تكون ما يسمى عادة (فونولوجيا اللغة) أى نظامها الصوتى.

٢ ـ ٣ ـ مقارنة الوحدات

من المفيد فى مقارنة النظام الصوتى للغتين أن نتناول كل فونيم على حده دون اعتبار للاختلافات التى قد نلاحظها. ويجب أن تشتمل المقارنة على ثلاث نقاط على الأقل:

١ ـ هل فى اللغة الأصلية للدارس فونيم مشابه صوتياً لفونيم اللغة الأجنبية؟
٢ ـ هل تتشابه متنوعات الفونيم فى كلتا اللغتين؟
٣ ـ هل يتشابه توزيع الفونيم ومتنوعاته؟

ونتناول الآن كل واحدة من هذه النقاط على حده بادئين بالفونيمات القطعية ومن ثم نطبق نفس المنهج على فونيمات النبر والتنغيم.

٢ ـ ٤ ـ البحث عن المشكلات القطعية ووصفها

هل فى اللغة الأصلية فونيم مشابه صوتياً؟

دلت التجربة على أن دارس اللغة الأجنبية يجد صعوبة فى نطق الفونيمات الأجنبية التى لا نظائر لها فى لغته فيستبدل بتلك الفونيمات فونيمات من لغته الأصلية وتؤكد الخبرة والتجربة العلمية أن الدارس يجد صعوبة أيضا فى سماع هذه الفونيمات الجديدة مثلما يجد فى النطق بها. وتوضيحاً لذلك فالمقارنة بين النظامين الصوتيين فى اللغتين العربية والانجليزية تدلنا على عدم وجود فونيمات فى اللغة الانجليزية تناظر الفونيمات العربية /ح/ /خ/ /ص/ /ض/ /ط/ /ظ/ /ع/ /غ/ /ق/ فى الكلمات حلم، خوف، صبر، ضاع، طاب، ظهر، علم، غاب، قوس على التوالى لذلك فإن الناطق بالانجليزية يجد صعوبات نطقية وسمعية فى تلك الفونيمات وسنعتبر تلك الأصوات مشكلات نطقية. كذلك إذا قارنا بين اللغتين العربية والأردية نجد أن هناك فونيمات أساسية فى النظام الصوتى للغة العربية لا وجود لها فى لغة الأرد ومثل /ذ/ /ث/*، فهذه الفونيمات تشكل صعوبة نطقية وسمعية بالنسبة للمتحدثين بتلك اللغة ونعتبرها مشكلات نطقية هامة. ونلاحظ أنه حتى فى نفس اللغة الأجنبية، وهي العربية فى هذه الحالة، فإن لأصحاب كل خلفية لغوية مجموعة مختلفة من الفونيمات تشكل صعوبة لتلك الفئة من الدارسين.

وتسهيلا للباحث يمكن أن يتم الشق الأول من المقارنة ـ وهو مقارنة الفونيمات بإعداد خارطة فونيمية لكل من اللغتين الأصلية والأجنبية، ومن الأفضل أن تعد الخارطتان وفقاً لنفس المعايير التصنيفية كأن توضع المخارج وضعاً أفقياً، بحيث يكون الجزء الأمامى من الجهاز النطقي عن يمين الصفحة وترتب التغيرات فى الممر الهوائى (الصفات النطقية) عمودياً بدءاً بالأصوات الانفجارية وانتهاء بالأصوات التى تتسع مخارجها. وهذه المقارنة الأولية للفونيمات سواء استعين فيها بالخارطة أم لا فهى لا تعطينا صورة مكتملة الجوانب للمشكلات النطقية للمتعلم بل تعطى صورة جزئية وغير وافية ذلك أن المشكلة ـ فى معظم الأحيان ـ ليست عدم وجود فونيم ما فى اللغة الأخرى بل عدم وجود متنوعات الفونيم فى تلك اللغة، لذلك فمن الضرورى أن نمضى خطوة أخرى فنسأل: إذا كان فى اللغة الأصلية فونيم مشابه فهل الصورة الصوتية لمتنوعاته مشابهة أيضا لما فى اللغة الأجنبية؟ إذا

* في الأردية رموز كتابية للذال والثاء والصاد والضاد والظاء إلا أنها ليست جزءا من النظام الصوتي لتلك اللغة.(م).

كان الأمـر كذلـك فلن يجد الدارس صعوبة تذكر فى النطق بذلك الفونيم فى أحواله المختلفة إلا أن تكون هناك مشكلة ناشئة من التوزيع الذى سنناقشه فيما بعد. وقد عرفنا هذه المشكلة بأنهـا مشكلة نطق لأن هنـاك احتـمالا لنشـوء مشكلة أخرى تتعلق بتمييز الفونيم عند مقابلته بفونيم آخر. ومن جهة ثانية فإذا كانت متنوعات الفونيم الذى اعتمدناه مبدئياً كشبيه تختلف عن متنوعاته فى اللغة الاجنبية فنفترض هنا وجود مشكلة نطقية أخرى.

وتـدل تجربتى مع الاختبـارات على أن أصعب المشكـلات وأكثـرها تعقيداً هى تلك التى يتميز فيها جزء من الفونيم فى اللغة الأصلية عن أجزائه الأخرى في حين لا يكون هذا التمييز وارداً فى اللغة الأجنبية.

مثال :

فى مقـارنـة العـربيـة بالانجليزية نجد أن اللغتين تستعملان الفونيم /س / ، ولكن عند سؤالنا فى الخطوة الثانية : هل تتشابه متنوعات الفونيم فى كلتا اللغتين؟ نجد أن فى اللغة الانجليزية متنوعات للفونيم /س / كما فى sin و sawوعندها سيظهر أن المشكلة أعقد مما كنا نظن وذلك لأن المتنوعين يقابلهما فونيمان مختلفان فى اللغة العربية هما / س / و / ص / ، ونستنتج من ذلك أن الفونيم العربى / س / لا يمثل مشكلة ولكن المشكلة تنشأ فى التمييز بين / س / و / ص / وهى فى الواقع من المشكلات الصعبة للمتحدثين باللغة الانجليزية ولغات أخرى كثيرة.

ولا تقتصر هذه الملاحظة على قضايا النطق وحدها، بل تشـمل المفردات أيضا والنحو فحيثما تقابل وحـدة لغوية فى اللغة المحلية وحدتين فى اللغة الأجنبية تنتج مشكلة من أعقد المشكـلات التعليميـة. ونضـرب مثلا لذلك بكلمة (مكتبة) فى اللغة العربية، فهذه الكلمة تقابلها فى اللغة الانجليزية كلمتان هما (library) و (bookshop)وفى ذلك مشكلة للعرب الـذين يدرسـون اللغـة الانجليـزيـة. كذلـك نجد أن الكلمة الانجليزية uncle تقابلها فى العربية كلمتا (عم) و (خال) وتنتج عنها مشكلة بالنسبة لمتحدثى الانجليزية الذين يدرسون العربية. وفى مجال النحو تأخذ الصفة فى اللغة الانجليزية صورة واحدة بينما تختلف صورتها فى اللغـة العـربيـة باختـلاف المـوصـوف من حيث الجنس والعدد وهذا يمثل مشكلة أخرى لمتحدثى الانجليزية الذين يدرسون اللغة العربية.

نعود الآن إلى موضوعنا الأساسى وهو النطق. وقد يسأل سائل : ما معيار التشابه بين أصـوات اللغتـين؟ متى يعتـبر الصـوتـان متشـابهين؟ ونعترف بأنه لا يوجد خط واضح يميز

المتشابه في اللغات المختلفة من غير المتشابه وذلك لأن الأصوات التى تسمع كأصوات مختلفة فى لغة ما قد تسمع متشابهة فى لغة أخرى أو العكس، على أننا ـ رغم ذلك ـ يمكن أن نضع معياراً نلجأ فيه إلى استخدام الملامح الصوتية التى نرى أهميتها فى التمييز بين الفونيمات فى اللغات المختلفة بناء على الصفات الصوتية الهامة مثل ظاهرة تذبذب الحبال الصوتية أو سكونها (الأصوات المجهورة مقابل المهموسة) وسريان الهواء فى الفم والأنف أو فى كليهما (الأصوات الفموية والأنفية والأنفموية) وصفات النطق المتعددة (الانفجارية والاحتكاكية مثلا) والمخارج (الشفوية والشفوية ـ الاسنانية واللثوية والغارية والطبقية . . . الخ) ويجب أن يشمل التحليل الصوتى الذى نعده هذه المعلومات الصوتية كما يجب أيضا أن يعرض الفونيمات وملامحها الصوتية ومتنوعاتها الأساسية وتوزيعها. وبإمكاننا أن نكمل مقارنتنا على أساس هذه الأوصاف، غير أن التحليل النظرى قد يدلنا أحياناً على بعض الاختلافات التى نظنها هامة أول الأمر ثم تثبت لنا الملاحظة عدم أهميتها.

مثال :

الصوت / د / فى اللغة العربية صوت أسنانى يحتك فيه طرف اللسان احتكاكاً واسعاً بباطن الثنايا الأمامية، بينما مخرج الصوت / d / فى اللغة الانجليزية أعلى اللثة وخلف الثنايا. وقد تقرر فى المراحل الأولى من المقارنة أن هذا الفرق فى النطق يعنى أن / د / فى العربية لن يقوم بوظيفة / d / فى الانجليزية، ولكن التجربة أثبتت لنا أن هذا الاختلاف فى المخرج يسمعه الانجليزى مجرد لكنه عربية وهو لا يؤدى إلى تغيير الكلمة فى اللغة وبإعادة تحليل الفرق نجد أن (أسنانى) مقابل (لثوى) لا يرد فى اللغة الانجليزية كفرق تقابلى بين فونيمين.

وقد لا توقفنا النقطتان السابقتان على مشكلة ومع ذلك فقد نكتشف مشكلة نطقية حينما نسأل السؤال الثالث: هل الفونيم موزع فى كلتا اللغتين توزيعاً مشابهاً؟

إننا نعلم من خلال التجربة أن اللغة المحلية، وإن احتوت على فونيمات مشابهة ومتنوعات مشابهة أيضا لما فى اللغة الأجنبية فما لم تكن مواقع ورودها متشابهة كذلك لمواقعها فى اللغة الأجنبية فإن الدارس يواجه مشكلة فى نطقها وفى سماعها أيضاً فى الموقع الذى تأتى فيه فى اللغة الأجنبية.

مثال :

يوجد الفونيم / هـ / / h / فى كل من اللغتين العربية والانجليزية ولكن الفونيم

/ هـ / يرد فى اللغة العربية فى آخر الكلمة كما فى (عنده) (مكتبة) (فاطمة) بينما لا يقع / h / فى آخر الكلمة الانجليزية. وتنتج عن هذا مشكلة بالنسبة للدارس الانجليزى عند نطق كلمات عربية تنتهى بالهاء.

٢ ـ ٥ ـ تجمع الصوامت

بتتبع كل فونيم على حدة نستطيع أن نكتشف أحوال التجمع الفونيمى التى يمكن أن تسبب مشكلات نطقية. ومن الأفضل ـ توخياً للاختصار ـ أن نقارن البنية القطعية وأى وحدات تجمعية أو توزيعية هامة فى اللغتين مجال البحث. فقد يحدث توافق بين الأنماط التوزيعية والمقاطع أو المورفيمات أو الكلمات أو مواضع النبر . . . الخ.

مثال :

يخطىء الطلاب العرب النطق بالكلمات الانجليزية البادئة بصامتين متتابعين فى مثل spread , sky , start إذ يميلون إلى إيجاد فاصل حركى بين الصامتين وإذا اعتبرنا هذه المشكلة خاصة بالفونيم / s / و / p / أو / k / فسوف نجزىء تحليلنا حيث لا يجب لأنه يلزمنا كذلك أن نعد تصنيفاً آخر للمشكلات المتعلقة بالصمتين / s / فى slang و / bl / فى blue و / tr / فى tree الخ. لذلك فالأفضل أن يتم تحليلنا للظاهرة كلها باعتبارها ظاهرة تجمع لأكثر من صوت في بداية الكلمة.

٢ ـ ٦ ـ تحليل مشكلات التجمع

يبدو، للوهلة الأولى، أن أسهل الطرق لتحليل مشكلات التجمع هو أن تسجل التجمعات فى اللغة الأجنبية ثم ننظر فيها إذا كانت تلك التجمعات توجد فى اللغة الأصلية فإذا كان الأمر كذلك نتوقع ألا تنتج مشكلة من التجمع بوصفه تجمعاً أما إذا كانت التجمعات لا توجد فى اللغة الأصلية فإنها تثير مشكلة. مثلا يرد التجمع / tr / فى اللغة الانجليزية كما فى كلمة tree بينما لا يرد فى اللغة العربية ويمكننا بالتالى أن نفترض أنه يثير مشكلة للناطقين بالعربية.

إلا أن التجربة تدل على أن الصعوبة قد لا تنشأ من ناحية التجمع فى ذاته، بل من الموضع الذى يحدث فيه التجمع فمثلا يحدث التجمع /st/ فى كل من العربية والانجليزية إلا أنه قد يبدأ الكلمة فى اللغة الانجليزية كما فى stay بينما يأتى فى العربية مسبوقاً بصائت فى

مثل (يسترعى) و(يستفهم) سواء أكان فى موقعية الوسط أوفى حالة الوقف ويمكن النظر إلى المشكلة الآن من حيث أنها صعوبة تتعلق بتجمع فى موقعيات البداية. وتتأكد هذه الحقيقة بملاحظة نطق التلاميذ العرب الذين يدرسون اللغة الانجليزية، فمن الضرورى إذن أن نضع فى اعتبارنا مواقع توزيع التجمعات لإجراء التحليل الوافى للمشكلات النطقية الناتجة عنها. ونرى، فى ضوء التجربة، أن الوحدات المتعلقة بهذا التحليل هى المتمثلة فى العبارة والكلمة والمورفيم والمقطع، وهناك وحدات أخرى قد تحل محل هذه الوحدات التوزيعية وهى النبر والفصل والوصل.

لقد ذهب بعض اللغويين إلى تبسيط هذا النوع من التحليل أثناء وصفهم للغة بأن اقتصروا على العبارة كوحدة توزيعية فتجدهم يعولون فى وصفهم على موقعيات البداية والتوسط والنهاية فقط ـ وفى هذا التبسيط تحديد عشوائى وتغاض عن بعض الحقائق فى كثير من اللغات فلو اقتصر الوصف مثلا على ذكر أن / sp / ترد في موقع ابتدائى ووسطى ونهائي في الانجليزية بينما ترد في موقع وسطي في الاسبانية فإن ذلك سيؤدى بنا إلى استنتاج أن الناطق بالأسبانية سوف يواجه مشكلة في المواقع الابتدائية والنهائية ولن يواجه مشكلة في المواقع الوسطية وهو استنتاج خاطىء حيث أن المتحدث بالاسبانية يجد مشكلة فى ذلك التجمع أينما ورد فى نفس المقطع حتى ولو كان فى موقع الوسط. وخلاصة لذلك نقول أنه كى يتم لنا التعرف على مشكلات التجمع ووصفها لابد لنا من وصف التجمعات والمواقع التى تحدث فيها وحيثما لا يرد التجمع فى الموقع الذى يحدث فيه فى اللغة الأجنبية نكون قد اكتشفنا مشكلة وعليه فالتجمعات / sp // st // sk / ليست حالات منفردة بل هى نماذج لمشكلة واحدة.

٢ ـ ٧ ـ الصعوبة فى نطق الفونيمات مقابل الصعوبة فى نطق التجمع الصوتى

عندما نجد تجمعاً يحتوى على فونيم فى اللغة الأجنبية لا وجود له فى اللغة المحلية يمكن لنا بالطبع أن نعتبر هذه مشكلة تجمع غير أن هذا القول فى الواقع ليس دقيقاً طالما أننا نعلم أن ذلك الفونيم فى ذاته يثير صعوبة. ويجب النظر إلى مثل هذه المشكلة باعتبارها مشكلة فونيمية ومشكلة تجمع فى آن واحد.

٢ ـ ٨ ـ الصعوبة فى نطق الكلمات مقابل الصعوبة فى نطق الفونيمات أو تجمع الفونيمات

قد يخطىء الدارس نطق الكلمة رغم أنه أتقن الفونيمات والتجمعات التى تضمنتها

فإذا اقتصرت المشكلة على هذه الكلمة وحدها فهذا يدل على أنها لا تتعلق بالنظام الصوتى بل تعزى إلى جهل بنطق تلك الكلمة . ورغم شيوع مثل هذه المشكلة فلا نرغب فى وصفها ضمن قائمة المشكلات النطقية لأنها تتعلق بالمفردات .

مثال

يخطىء الطالب نطق الكلمات المقصورة فى مثل (اصطفى) وينطقها (اصطفي) بكسر الفاء في حين أنه يجيد نطق الفتحة الممدودة ـ من هنا نلاحظ أن خطأ الطالب فى نطق الكلمة (اصطفى) ناتج عن جهله بهذه الكلمة وليس عن عجزه فى نطق الفتحة . وفى الأوضاع التعليمية نواصل تدريس الكلمة ونبعدها عن قائمة المشكلات النطقية .

٢ ـ ٩ ـ مشكلات نطقية سببها التهجئة

فى اللغات التى تعبر فيها الأنظمة الكتابية عن أصوات قد يكون خطأ الطالب فى نطق الكلمات راجعاً إلى تأثير من تلك الأنظمة . وفى لغتين تستعملان نفس الأبجدية يمكن اقتفاء أثر المشكلة فى واحد من سببين : فهناك احتمال بأن الرمز الواحد يعبر عن صوتين مختلفين فى اللغة الأصلية واللغة الأجنبية ، وفى هذه الحالة يميل الطالب إلى نقل الصوت المعبر عنه بالرمز فى لغته إلى اللغة الأجنبية .

مثال

يوجد الرمز (ضـ) فى كل من اللغتين العربية والأردية ووصف الصوت العربى الذى يمثله هذا الرمز أنه انفجارى مجهور / ضـ / ونلاحظ أن المتحدثين بلغة الأرد وينطقون به احتكاكياً مجهوراً / ز / فيقولون فى رمضان (رمزان) وفى (وضع) (وزع) أما الاحتمال الثانى لأخطاء النطق فينشأ من عدم الثبات فى النظام الكتابى للغة الأجنبية كأن يكون الرمز الذى يعبر عن صوت ما فى كلمة معينة يعبر عن صوت آخر فى كلمة أخرى ، فيخطىء الطالب لأنه يفترض أن ذاك الرمز يعبر عن نفس الصوت فى كلتا الحالتين ، مثال ذلك أداة التعريف فى اللغة العربية فهي تنطق / الـ / إذا جاءت متلوة بأحد الحروف القمرية ويدغم اللام فى الحرف التالى له إذا كان من الحروف الشمسية ، وهنا قد يعمم الطالب الأجنبى ويظهر نطق اللام مع كل الحروف التالية له .

خاتمـــة

ليست هذه المشكلات مشكلات نطقية بل هى فى واقع الأمر مشكلات هجائية . ومن

الأنسب اعتبارها مسائل تتعلق بالمفردات إذا كان ظهورها فى كلمة أو كلمتين، أما إذا انطبقت على عدد كبير من الكلمات فيمكن تسجيلها ومعاملتها على أنها نمط من أخطاء نطقية ناتجة عن الكتابة. وفى اللغات التى ليس لها حروف كاللغة الصينية حيث تتكون الوحدات اللغوية من المورفيمات أو رموز الكلمات تظهر المشكلة على مستوى المورفيم، وليس على مستوى الصوت.

٢ ـ ١٠ ـ مشكلات نطقية فى الكلمات المتشابهة فى اللغتين

بما أن هناك أنماطاً من التناظر بين الكلمات المتشابهة فى صورها الكتابية فى كل من اللغتين الأجنبية والمحلية فبإمكاننا أن نتنبأ بأخطاء الدارسين النطقية فى ضوء هذه الأنماط. نجد مثلا هاء التأنيث فى مثل (ستارة) فى كل من اللغتين العربية والفارسية وتنطق الهاء فى اللغة العربية تاء متحركة إلا فى حالة الوقف فنقول (ستارة النافذة) مثلاً وهذه الهاء لا تنطق عادة فى اللغة الفارسية ويسمونها الهاء غير الملفوظة، ونتوقع من ثم أن ينطق بها الفارسى الذى يدرس العربية فى حالة الوصل مع ما يليها كما ينطق بها العربى فى حالة الوقف (أى ينطق التاء المربوطة هاء).

٢ ـ ١١ ـ إدراك التقابل الفونيمى خلال الظواهر الصوتية غير الفونيمية

يتوقع عادة حدوث مشكلة فى الحالات التى يظهر فيها التقابل الفونيمى فى اللغة الأجنبية ولا يكون له نظير فى اللغة الأصلية، إلا أن هذا الأمر فى الواقع قد لا يسبب مشكلة فى الإدراك الصوتى أحياناً، فالدارس قد يدرك هذا التقابل عن طريق الظواهر الأصلية المصاحبة التى هى ظواهر فونيمية فى اللغة الأجنبية وغير فونيمية فى اللغة الأصلية.

مثال

لا يوجد تقابل فى اللغة الألمانية بين الصائتين / i /و / I / كما فى الكلمتين الانجليزيتين (beat) و (bit) على التوالى، ومن ثم يتوقع حدوث مشكلة نطقية وسمعية إلا أن الألمانى يستطيع أن يميز هذين الصوتين إذا ما قدما له فى ثنائية صغرى minimal pair فالصوت الانجليزى / i / هو فى معظم الأحيان أطول من / I / رغم أنه يصعب اثباته ملمحا فونيميا والدليل على ذلك أن متحدث الانجليزية قد ينطق بكلمة beat قصيرة وكلمة bit طويلة ومع ذلك يبقى الفرق واضحاً بين الكلمتين بالنسبة للمتحدثين بالانجليزية حيث أن نوعية الصائتين (الكيف) هى الملمح الفونيمى وليس طولها (الكم) إذ لو كان طول الصائت وليس نوعه هو الملمح الفونيمى لخلط المتحدثون بالانجليزية بين الكلمتين.

إن نوعية الصوت هنا هى العامل الفونيمى الذى يحدد المقصود منه، ولا يستطيع الناطق بالألمانية أن يميز هذا الفرق الكيفى بوضوح ولكنه قادر على سماع الاختلاف فى طول الصائت وذلك لأن طول الصائت ظاهرة فونيمية فى اللغة الألمانية. والدليل الأخير على ذلك هو أننا إذا نطقنا / i / قصيرة وأطلنا فى نطق / I / فسيجد الألمانى فيه إشكالا بينما لا تواجه الانجليزى فى ذلك مشكلة.

خاتمـــة

لا يعتبر التقابل بين الصائتين / i / و / I / مشكلة تتعلق بالتعرُّف فهى مشكلة نطقية حيث أن الناطق بالألمانية يميز بينهما عن طريق الطول (الكم) وليس عن طريق النوع (الكيف) أما فقدان عنصر النوعية فيسبب مشكلة للمستمع الانجليزى.

٢ ـ ١٣ ـ* الفروق بين اللهجات ومشكلة النطق

من المعروف أن لكل اللغات لهجات مختلفة، وهذه الحقيقة تمثل مشكلة جوهرية للباحث عند إجراء الدراسات التقابلية، وحل المشكلة يكمن فى المقابلة بين لهجة معينة فى اللغة الأصلية ولهجة معينة فى اللغة الأجنبية وذلك لأن الدارس يسير فى ذلك الاتجاه عند دراسته للغة الأجنبية، إذ ينتقل من لهجته الخاصة إلى لهجة الأنموذج الذى يتعلم منه. أما إذا أردنا التعرف على المشكلات التى تقابل المتحدثين بأكثر من لهجة واحدة فلا بد لنا من إيجاد حلول لكل مشكلة على حدة. وإذا كانت الفروق ضئيلة يمكننا أن نجمع المشكلات المختلفة أثناء عرضها مع مراعاة الدقة أثناء النقاش، وينطبق هذا على التحليل أيضا عند معالجة أكثر من لهجة واحدة فى اللغة الأجنبية.

مثـــــال

تميز أكثر اللهجات فى الجزيرة العربية بين الصوتين / ث / و / س / فلا يجد المتحدثون بهذه اللهجات مشكلة فى التمييز بين هذين الصوتين عند تعلمهم العربية الفصحى بينما لا تميز بعض اللهجات الأخرى كالسورية والمصرية مثلا بين الصوتين فنتوقع بالتالى حدوث مشكلة فيهما بالنسبة لمتحدثى تلك اللهجات عند ما يتعلمون العربية الفصحى.

---

* حذفنا الفقرة ٢ ـ ١٢ وتصرفنا بالاختصار في الفقرة ٢ ـ ١٣ (م)

٢ ـ ١٤ ـ البدائل غير المتوقعة

لا توجد الثاء في اللهجتين السورية والمصرية ولا في لهجات شمال أفريقيا (التونسية والجزائرية والمغربية) وعند نطق الكلمات العربية التي تتضمن هذا الصوت نجد فرقاً في البدائل التي يستعملها المتحدثون بهذه اللهجات، فالسوري والمصري يستبدلان السين بالثاء بينما يستبدل المغربي والجزائري بالثاء تاء.

٣ ـ *تحليل مشكلة النبر والايقاع

٣ ـ ١ ـ مقدمة

لا تأتي أهمية تحليل المشكلات المتعلقة بالنبر والايقاع من أن للنبر قيمة فونيمية في بعض اللغات فحسب بل أيضا لأن النبر والايقاع يؤثران عادة تأثيراً كبيراً على مسائل أخرى تتعلق بالنطق، قارن مثلا كلمة have الانجليزية عند نطقها بدرجات مختلفة من النبر. تنطق الجملة you have done it بنبر الصفر على have فتصبح yu'v dan It حيث تفقد have مقطعيتها وتختصر إلى / v / وتنطق بالنبر الأدنى على have فتصبح الجملة yu av dant حيث تختصر have إلى / av / وهو مقطع أضعف نبراً من / yu / وأكثر ضعفاً من / dan / وتنطق بنبر متوسط على الكلمة تصبح الجملة yu hav daen It حيث اختصرت have إلى / hav / وهو مقطع يتساوى في النبر مع المقطع / yu / وفي حالة نطق الكلمة بنبر قوي غير انفعالي non-emotional تصير الجملة yu hav dan It .

ومن الواضح أنه لا بد لنا من أخذ النبر والايقاع بعين الاعتبار عند وصفنا للمشكلات النطقية. وبما أننا نعلم أن الدارس يميل إلى نقل نظامه النطقي بما فيه النبر وأنماط الايقاع إلى اللغة الأجنبية فلا بد من معالجة المشكلات المتعلقة بالنبر والايقاع ضمن الفروق بين اللغتين.

٤ ـ تحليل المشكلات : التنغيم

٤ ـ ١ ـ البحث عن مشكلات التنغيم ووصفها

---

* غيرنا الفقرة ٢ ـ ١٤ وتصرفنا في عدد من الفقرات التالية. (م)

٤ ـ ٢ ـ التنغيم مقابل النغمة

تستخدم طبقة الصوت pitch - وهى التى توصف على مقياس موسيقى بأنها مرتفعة أو منخفضة ـ بطريقتين متميزتين فى اللغة :

١ ـ بوصفها جزءاً من الجملة أو العبارة.

٢ ـ بوصفها جزءاً من الكلمة، والانجليزية تستخدم طبقات الصوت جزءاً من الجملة والعبارة ولكن ليس جزءاً من الكلمة بينما نجد أن اللغة الصينية تستخدم طبقات الصوت جزءاً من الكلمة، فالطبقة الصوتية أو النغمة فيها تؤدى نفس الدور الذى تؤديه القطعيات الصوتية sound segments ويمكن أن يؤدى تغيير النغمة إلى تغيير الكلمة إلى أخرى. وكما ذكرنا فإن الطبقة الصوتية ليست جزءاً من الكلمة الانجليزية، فالنغمة فيها تتغير وفق حاجات العبارة والجملة وتبقى الكلمات على ماهي عليه. وعندما تستخدم الطبقة الصوتية فى العبارة والجمل نسميها تنغيماً intonation أما عند استعمالها للتعرف على الكلمات والتمييز بينها فنسميها نغمة tone فاللغة الصينية لغة نغمية tone language أما الانجليزية فليست لغة نغمية بل لغة تنغيمية intonational language .

وتختلف مشكلة تعلم نظام الطبقات الصوتية فى اللغة الأجنبية بناء على ما إذا كانت اللغتان (الأجنبية والمحلية) تنغيميتين أو أن إحداهما نغمية والأخرى تنغيمية.

٤ ـ ٣ ـ مقارنة لغتين تنغيميتين

يبدو أن أسهل الحالات فى الدراسة التقابلية هى المقارنة بين لغتين تنغيميتين كالانجليزية والاسبانية أو الانجليزية والعربية وفى هذه الحالة لابد من إجراء دراسة على مرحلتين: الأولى المقابلة بين فونيمات الطبقة الصوتية والثانية المقابلة بين الأنماط التنغيمية.

المرحلة الأولى: مقارنة فونيمات الطبقة الصوتية pitch phonemes

هنالك أربعة فونيمات للطبقة الصوتية فى اللغة الانجليزية نطلق عليها (المنخفضة) و (المتوسطة) و (المرتفعة) و (المرتفعة جداً) وليس لهذه الفونيمات معان معجمية قائمة بذاتها ولكن يمكن لأى منها أن تغير معنى العبارة مثلما يفعل أى فونيم من الفونيمات القطعية الانجليزية. وإذا كانت الانجليزية هى اللغة المدروسة نتساءل كم عدد فونيمات الطبقة الصوتية المستعملة فى اللغة الأصلية للمتعلم فقد يكون بها أربعة فونيمات أو ثلاثة أو فونيمين أو أى عدد آخر.

فى حالة اتفاق اللغتين فى عدد فونيمات الطبقة الصوتية لنا أن نفترض عدم وجود

صعوبة فى سماع ونطق هذه الفونيمات فى اللغة المدروسة إلا أن وجود نفس عدد الفونيمات فى كل من اللغتين وتماثلهما فى ذلك لا ينفى بالضرورة احتمال وجود المشكلات التعليمية وكما سوف نرى فهناك مشكلات كبرى فى تعلم أنماط التنغيم المختلفة من حيث أشكالها أو معانيها (انظر المرحلة الثانية).

اختلاف عدد فونيمات الطبقة الصوتية

تنشأ المشكلات عندما تكون فونيمات الطبقة الصوتية فى اللغة الأصلية للدارس أقل عدداً من مثيلاتها فى اللغة الأجنبية فإذا كان باللغة المحلية ثلاثة فونيمات وباللغة الأجنبية أربعة لنا ان نتنبأ بمشكلة تعليمية. وهناك احتمالان جديران بالذكر فى هذه الحالة: الاحتمال الأول أن تتطابق الفونيمات الثلاثة الدنيا فى اللغة الأجنبية ـ وحيث إنه لا يوجد نظير للفونيم الرابع (المرتفع جداً) فى اللغة الأجنبية فالمشكلة تكمن فى تعلم سماع هذا الفونيم كشىء متميز عن الفونيم المرتفع واستعماله بهذه الصفة، ثم فى التمييز بين هذا الفونيم (المرتفع جداً) والتنويعات الانفعالية.

أما الاحتمال الثانى فهو أن يكون المدى الكلى للثلاثة الفونيمات فى اللغة المحلية هو نفس المدى الكلى للفونيمات الأربعة فى اللغة الأجنبية أى أن الفونيمين المنخفض والمرتفع يغطيان مجالات الفونيمين المنخفض والمرتفع جداً فى اللغة الأجنبية. فالمشكلة إذن تكون فى سماع ونطق فونيمين فى المجال المتوسط حيث لا يوجد سوى فونيم واحد فى اللغة المحلية وقد تبرز مشكلة أخرى فى التمييز بين المرتفع جداً وبين المتوسط والمنخفض.

وحين يمضى الطالب من لغة أصلية يفوق عدد فونيمات الطبقة الصوتية فيها ما هو موجود باللغة الأجنبية لا تكون لديه مشكلات تنغيمية كبرى لأن باستطاعته أن يميز سمعياً العدد الأقل من الفونيمات فى اللغة الأجنبية لحين فهمه نظامها الأبسط حيث يمكن له استخدامه دون جهد كبير، على أن هناك ردود فعل ثانوية قد تنتج عن ذلك كأن يعتقد هذا الدارس أن متحدثي اللغة التي يدرسها باردوا الطباع أو أنهم عاطفيون مثلا وما إلى ذلك.

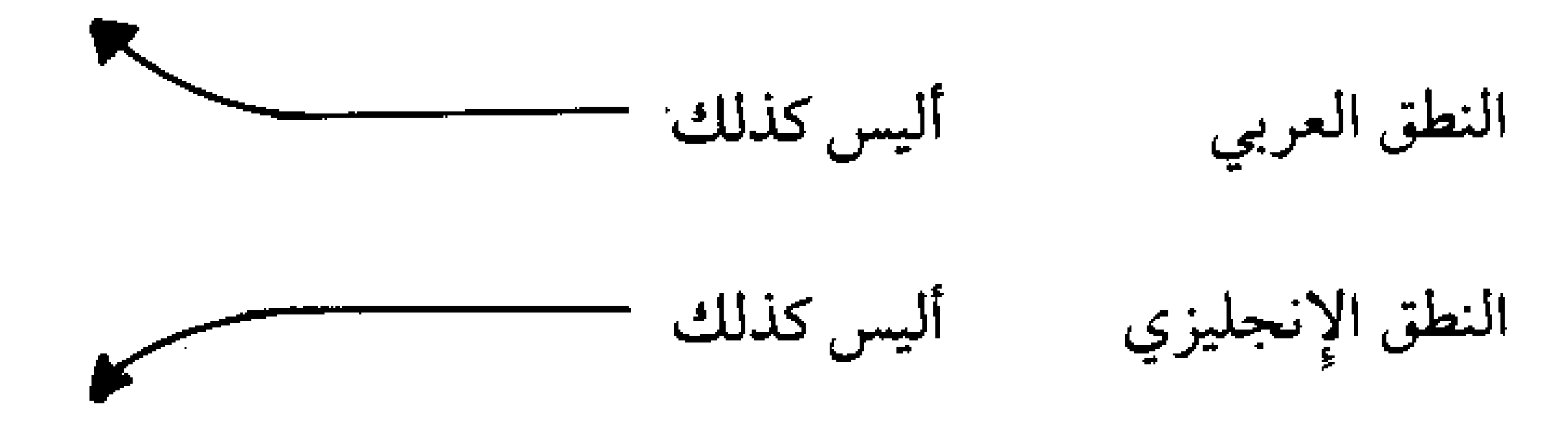
المرحلة الثانية ـ مقارنة أنماط التنغيم

نلاحظ أنه حتى فى حالة تطابق فونيمات الطبقة الصوتية فى لغتين فإن المشكلات ناشئة لا محالة عند تعلم أنماط التنغيم وهى مشكلات تسببها الأنماط الأجنبية التى لا وجود لها فى اللغة المحلية (الأصلية) أو الأنماط التى تتشابه فى المبنى في كلتا اللغتين ولكنها تختلف فى

المعنى ، ولنا أن نفترض أن الدارس يجد مشكلة فى أداء وسماع نمط تنغيمى معين إذا لم يكن هذا النمط موجوداً فى لغته الأصلية وأنه يسمعه كنمط آخر من الأنماط الموجودة فى لغته . وقد يخيل لنا أن الدارس لا يستطيع سماع أحد فونيمات الطبقة الصوتية أى أنه يجد صعوبة فى سماع فونيم واحد فى النغمة ولكن التشخيص الدقيق يدلنا على أن هذه المشكلة تتعلق بالنمط لأن الدارس لا يجد صعوبة فى الفونيم ذاته عند وروده فى أنماط أخرى . وتنشأ معظم مشكلات التنغيم من أنماط تتشابه صورها فى كلتا اللغتين وتختلف معانيها . والدارس يختار بصورة آلية النمط الموجود فى لغته الأصلية للتعبير عن المعنى الذى يريده تماماً مثلما يفعل حين يفسر مشكلات اللغة الأجنبية فى ضوء لغته الأصلية .

مثـــال

عند التحقق من جملة ما تستعمل العربية تعبير (أليس كذلك؟) ويكون النمط التنغيمى المصاحب لهذه العبارة بادئاً من صوت منخفض متجهاً نحو الارتفاع وفى الانجليزية هناك تعابير مماثلة فى وظيفتها لهذا التعبير إلا أن النمط الغالب على تعبير الانجليزية هو الانتهاء بنغمة هابطة .



فتظهر المشكلةعندما يطبق الدارس الانجليزى للعربية النمط الانجليزى على التعبير العربى ما يؤدى إلى انطباع خاطىء لدى المستمع العربى .

٤ ـ ٤ ـ مقارنة لغة نغمية بلغة تنغيمية

تمضى عملية المقابلة بين لغة نغمية ولغة تنغيمية فى نفس المرحلتين المشار إليهما عند مقارنة لغتين تنغيميتين فالمرحلة الأولى هى المقابلة بين فونيمات الطبقة الصوتية فى اللغتين والمرحلة الثانية مقارنة أنماط التتابع التى تتخذها فونيمات الطبقة الصوتية . ولا بد لنا فى مقارنة الفونيمات أن نناقش اللغات النغمية المستوية الفونيمات level والمنحدرة الفونيمات gliding كلا على حدة .

٤ ـ ٥ ـ مشكلة وصل الكلمات وحدودها

تتمثل إحدى مشكلات تعلم اللغة الأجنبية فى التعرف على الوحدات المكونة للتعبير

وتعتبر الكلمات من أهم هذه الوحدات وتعريفها يجب أن يتم بناء على المعنى المعجمى والوظائف والفئات النحوية أيضاً. وتمييز الكلمات عن بعضها مسألة وثيقة الصلة بالنطق وأيضاً بالمعجم والنحو ويتم تعرفنا على الكلمة من خلال المقاطع الصوتية والنبر والنغمة فى اللغات النغمية كما يتم أيضاً عن طريق حدود الكلمة ويمكن إدراك أهمية هذه الحدود إذا تبينا الاختلاف بين لفظ الكلمات وكتابتها في كثير من اللغات. وقد أعانت الفراغات التى تجعل بين الكلمة والأخرى على تيسير التعرف على حدود الكلمة أثناء القراءة وتلاحظ صعوبة قراءة الجملة التالية التى كتبت دون فراغات بين كلماتها (كتبسليمخطابا تكثيرة) وتتميز كلمات اللغة المنطوقة عن بعضها أحيانا بوجود أنواع من التجمع الفونيمى الذى تسمح به اللغة فى بداية الكلمة أو فى نهايتها.

ويتم التعرف أيضاً على حدود الكلمات بالفصل والوصل بين الاصوات فالفصل بين الصوتين / ا /و/ ل / فى عبارة (أوصى له) مختلف عن الوصل بين الصوتين فى قولنا (أو صاله) ونفس هذا الفرق يلاحظ فى الكلمتين الانجليزيتين night rate و nitrate وغالباً ما تتغير حدود الكلمات أثناء الكلام السريع فيبدو فيها للسامع نوع من التداخل والانتقال، فتلاحظ مثلا أن قولنا (أمل /هؤلاء / الأطفال) قد يبدو فى حالة النطق السريع وكأنه (أملها / أولاء / الأطفال).

ولا نتوقع حدوث مشكلات تعليمية كبرى فى الحالات التى تتفق فيها اللغتان فى خصائص حدود الكلمات، أما فى حالات الاختلاف بينهما فيتوقع أن يجد الدارس الأجنبى صعوبة ونحاول أن نكتشف من خلال التحليل وجود تلك الصعوبة حتى نذللها أمامه. وقد تكون هذه المشكلة أكثر حدة بالنسبة للناطقين بلغات معينة كاللغة الصينية مثلا التى تتكون كلماتها فى أغلب الأحيان من مقطع واحد له حدوده الواضحة المعالم، فعندما يقبل متحدثو هذه اللغة على تعلم لغة أجنبية تتنوع فيها أطوال الكلمات وتتداخل حدودها فسوف يواجهون بصعوبة بالغة خاصة في تمييز الكلمات المنطوقة، فالكلمات تبدو لهم طويلة خلافاً لكلمات لغتهم ومتداخلة فى بعضها بحيث يصعب معها تمييز الحدود أما فى مجال القراءة فالمشكلة تبدو أيسر من ذلك لأن الفراغات بين الكلمات المكتوبة تساعد الدارس على تعيين حدود الكلمات. وهذه المشكلة أى مشكلة تمييز الحدود بين الكلمات لا تقتصر على دارس اللغة الأجنبية بل تلاحظ أيضاً فى كلام الأطفال الناطقين باللغة.

الوقـــف

تنتهى العبارات والجمل عادة بملامح متميزة ونلاحظ قبل الوقف النهائى فى بعض اللغات خفوتاً في النغمة يستدل به على قرب انتهاء الجملة وعلى أن فسحة من الزمن ستلى

ذلك قبل ابتداء جملة جديدة. وقد اخترنا الرمز / ٠ / للاشارة إلى هذا النوع من الوقف فى الجمل الخبرية ويسمى الوقف النهائى. وهناك أنواع أخرى من الوقف منها ما يتميز بارتفاع الصوت قبل الصمت كما فى حالات الاستفهام بالأداة (هل) ويشار إلى هذا الوقف بالعلامة / ؟ / وهنـاك حالـة ثالثة وهى التى تتميز بالوقوف على طبقة صوتية متوسطة توحى للسامع بعدم اكتمال الجملة، ويشار إلى هذا النوع من الوقف برمز الوقفة المعلقة / ، / .

وتبدأ العبارات والجمل أحياناً بأنواع معينة من النطق كأن تنطق الأصوات البادئة لها بتطويل أو تقصير ، وعلى أى حال فلم تثبت الدراسات اللغوية علامات تتميز بها بدايات الجمل المختلفة ولكن نفترض أن اختلاف اللغتين فى أشكال الوقف أو معانيه أو توزيعه قد يؤدى إلى مشكلات فى تعليم اللغة الأخرى.

كيف نقارن بين بنيتين نحويتين

روبرت لادو Robert Lado

١ ـ مقدمة : معنى البنية النحوية

١ ـ ١ ـ لقد كان التركيز في الماضي على القواعد النحوية واستظهارها باعتبار أن ذلك هو الغـايـة من تعلم اللغـات ، ثم كان رد فعـل متطرف ضد هذا الاتجاه نتج عنه نفي مطلق لدراسة قواعد اللغة . وبين هذين الاتجاهين لا بد لنا في البداية من توضيح ما نعنيه بمصطلح (البنية النحوية) وبيان ما يدخل فيها من (نحو اللغة) وما يخرج منها .

١ ـ ٢ ـ ليست القواعد مجموعة تعريفات أو اصطلاحات بالمعنى القديم

قد يرى البعض أننا بالبنية النحوية إنما نعنى القواعد وهذا فى جانب منه صحيح غير أن القواعد غالباً ما تتضمن أشياء خارجة عما نعنيه بالبنية النحوية خاصة إذا نظرنا إليها من زاويـة مشكـلات تعلم اللغة فالقواعد تتضمن أحياناً تعريفات تقليدية لعناصر الكلام وهى تعريفات لا تنطبق على حقائق اللغة [١] وتتمثل المشكلات الناشئة من هذا النوع من النحو فى مطـالبـة الـدارس بتعـريف الاسم والفـاعـل والمفعـول به وإعـراب الكلمات فى الجمـل المختلفـة . وبـما أن كثـيراً من متحـدثى اللغـة الأصليـين أنفسهم غير قادرين على تعريف المصطلحات النحوية أو التعرف عليها وغير ملمين كذلك بالعناصر النحوية للغتهم فلا يجوز إذن اعتبار هذا النوع من المشكلات ضمن مهام تعلم اللغة الأجنبية .

---

١ ـ **Charles Fries:** *The Structure of English* (New York: Harcourt, Brace, and Co., (1952) *passim.*

١ ـ ٣ ـ ليست قوانين مطلقة للصحة

هناك جانب آخر تشتمل عليه القواعد أحياناً ولا تتطرق إليه البنية النحوية وهو مفهوم الصحــة المصطنعـة artificial correctness الـذى نجـده فى كثـير من الكتب الـدراسيـة . ويفـترض مفهـوم الصحـة هذا أن القواعد مجموعة من القوانين المطلقة ولابد للغة أن تتوافق معها . والفكرة وراء ذلك أن تلك القوانين قد وضعتها سلطة ما وأنشأتها على أسباب ما بنا حاجة إلى فهمها ولا يمكن لنا الاستفسار عنها . وإذا أتى الكاتب أو المتكلم بها لا يتفق وهذه القـوانـين الجـامدة فالموقف المذكور بشأن الصحة يفترض أنه قد أخطأ فى القواعد ذلك دون اعتبار لتقبل أوساط المتعلمين الناطقين باللغة لهذا النوع من الاستعمال (٢) وعند تطبيق هذا المـوقف على تحليـل المشكـلات النحـويـة فى تعلم اللغة الأجنبية نجد أن الدارس الأجنبى يعتـبر مخطئـاً إذ هو لم يلتـزم النحو الذى كان يجب أن يستعمله المتكلمون الأصليون وليس ما يستعملونـه فعـلا ، وعلى سبيـل المثـال يعتـبر الأجنبى الـذى يدرس الانجليـزيـة مخطئاً إذا استعمـــل will للمتكلم بنـاء على القـواعـد التقليـديـة بشأن shall و will هذا فى حين أن المتحدثين الأصليين أنفسهم يستعملون will فى كلتا الحالتين للمتكلم وغير المتكلم (٣) .

١ ـ ٤ ـ ليس الاستعمال بوصفه مجرد استعمال

إذن فهل تعنى البنية النحوية الاستعمال usuage أى ما يقوله الناس فعلا فى مقابل ما تفـرض كتب القـواعـد قوله؟ إن البنية النحوية تتناول ما يقوله الناس فعلا لكنها تعنى ما هو أكثـر من مجرد تسجيـل أمثلة للاستعـمال الفعلى ذلك أن الاستعمال يتطرق إلى المعايير التى نستـــدل بها على الجـوانب الهـامـة فى الاتصـال من غيرهـا من جوانب . كما يتضمن أيضـا مشكلات تلزم الدارس باختيار أفضل وجه من بين عدة وجوه للتعبير وهذا يؤدى إلى النظر إلى كافة الوجوه الأخرى على أنها متساوية من حيث الخطأ وفى ذلك إغفال للقيمة الاتصالية فى بعضهـا وفى حالـة كهـذه فإن تعبيراً مثل (بقدرتك أن تذهب) يستعمله الدارس بدلا من (بـاستطـاعتـك أن تذهب) يمكن أن يعتـبر متســاويـاً من حيث الخطأ لتعبـير مثـل (سيارة الباب) الذى استعمله المتكلم وهو يقصد (باب السيارة) .

---

٢ ـ **Fnies C.C.** *The Rules of the Common School Grammars,* Publications of the Modern Language Association, Vol. 42 (March 1927) S.A. Leonard, *The Doctrine of Correctness in English Usuage* 1700-1800 (Univ. of Wis. Studies in Language and Lit., Vol 25.1929.

٣ ـ **Fries C.C.** The Periphrastic Future with Shall and Will in Modern English *PMLA* 40 (1925) 963-1024. See also *American English Grammar* (New York: D. Appleton Century Co., (1940) Pp. 150-167.

١ ـ ٥ ـ البنية النحوية بوصفها قضايا صياغية مرتبطة بالدلالة

نعنى بالبنيـة النحـويـة الوسائل الصياغية المنظمة systematic formal devices التى تستعملهـا اللغـة للتعبـير عن معـان وعلاقات خاصة فعلى دارس العربية من غير أهلها أن يدرك مثلا أن العربية العامية تجعل الفاعل قبل المفعول به وأن هناك اختلافاً كبيراً فى المعنى بين جملتى (زار محمد المدير) و (زار المدير محمد) فمحمد فى الجملة الأولى هو الفاعل بينما هو مفعول به فى الجملة الثانية.

ولا يعنى وصفنـا للبنيـة النحـويـة فى لغـة ما أن نصف كل ملمـح يمكن ملاحظته فى الاستعمال بل يعنى أن نصف تلك الملامح التى تعبر بصورة منتظمة عن المعانى والعلاقات والفـرق بين مجرد تسجيـل الاستعمال ومفهوم البنية النحوية يشبه الفرق بين دراسة الأصوات ودراسـة الفـونيمات (الوحدات الصوتية الأساسية) ففى دراسة الأصوات نصف كل الظواهر الصـوتيـة التى نلاحظهـا فى حين إننـا نهتم فى دراسـة الفـونيمات بتلك الوحدات التى تؤدى وظائف لغوية.

٢ ـ مناقشـة توضيحية لعناصر البنية النحوية وأنماط الموضوعات البنيوية

٢ ـ ١ ـ الصيغة والمعنى

ذكـرنـا فى وصفنـا للبنيـة النحـويـة الصيغة والمعنى، ويفترض فى أية بنية أو نمط وهو مايسمى عادة (الــوحـدة) أن يتكـون من صيغـة ومعنى ـ فإذا نظـرنـا إلى الكلمات (معلم ـ معلمان ـ معلمون) نجد أن معنى هذا التخالف فى اللغة العربية ـ واحد مقابل اثنين ـ مقابل أكثـر من اثنـين أى المفـرد مقـابـل المثنى مقابل الجمع فالنهاية (ان) العربية تثبت للمثنى (فى حالـة الـرفـع) وتحـذف للمفـرد وتلحق النهاية (ون) لترمز إلى الجمع (فى حالة الرفع) أما فى غياب هاتين العلامتين فنشير إلى النهاية بعلامة الصفر.

٢ ـ ٢ ـ عناصر الصيغة المستعملة فى الأبنية النحوية

يجب أن نضـع فى اعتبـارنا أن المعانى النحوية يمكن أن تؤدى بوسائل صياغة متنوعة وأن هذا التنوع يحدث كثيراً من المشكلات التعليمية فى دراسة اللغة الأجنبية نسبة لاختلاف اللغـات من حيث الـوسـائـل التى نستخـدمهـا. ومن أكثر العناصر وروداً للتعبير عن البنية

النحوية فى اللغات نظم الكلام والتصريف (المورفيمات المقيدة) والمطابقة والكلمات الوظيفية والتنغيم والنبر والوقف.

٢ ـ ٢ ـ ١ ـ نظام الكلام بوصفه إشارة نحوية

قد يغير موقع الكلمة ـ فى اللغة العربية ـ مثلا من معناها ووظيفتها النحوية فكلمة (نبيه) مثلا فى قول (نبيه طالب) مبتدأ بينما تعتبر الكلمة ذاتها صفة فى قولنا (طالب نبيه) كذلك أن كلمة (مؤلف) فى قولنا (مؤلف الكتاب) مضاف في حين أنها مضاف إليه فى عبارة (كتاب المؤلف) والعامل الذى أدى إلى هذا التغيير فى الدلالة والوظيفة النحوية كما هو معروف عامل الموقع ونظم الكلام.

٢ ـ ٢ ـ ٢ ـ التصريف بوصفه إشارة نحوية

يعتبر التصريف من الإشارات النحوية المألوفة ولقد جرى العرف بدراسته بوصفه جزءاً من قواعد اللغة. نجد اللغة الانجليزية مثلا تستعمل النهاية (s -) للإشارة إلى الجمع و (d -) للإشارة إلى حالة المضى فى الأفعال كما فى الأمثلة jump , jumped - book, books ونجد فى اللغة العربية الإشارة (نا) و (ت) و (تم) فى كتبنا وكتبت وكتبتم تدل على إسناد الفعل للمتكلمين (أكثر من واحد) مقابل إسناده للمتكلم المفرد مقابل جماعة المخاطبين.

٢ ـ ٢ ـ ٣ ـ المطابقة بوصفها إشارة نحوية

نلاحظ فى قولنا فى العربية (هذا كتاب المعلم الجديد) (بجر الجديد) و (هذا كتاب المعلم الجديد) (برفع الجديد) أن المطابقة بين كلمتى (المعلم) و (الجديد) فى المثال الأول يتبين لنا أن (الجديد) صفة للمعلم بينما توضح المطابقة فى الرفع بين (كتاب) و (الجديد) فى المثال الثانى أن الجديد صفة لكتاب.

٢ ـ ٢ ـ ٤ ـ الكلمات الوظيفية بوصفها إشارات نحوية

قارن بين الأمثلة التالية:

Who came?   The boy came.   He came.   John came. وكلها منطوقة بتنغيم

هابـط من أعلى إلى أدنى . . تجد أن المثـال الأخـير ? Who came استفهام تدل عليه كلمة who وينطبق هذا على اللغة العربية فى مثل (من جاء أمس؟) .

٢ ـ ٢ ـ ٥ ـ التنغيم بوصفه إشارة نحوية

يدل التنغيم الصـاعـد من المتـوسط إلى المرتفع على نوع خاص من الأسئلة فى اللغة الانجليزية ـ لاحظ أن ترتيب الكلمات هو ترتيبها فى الجملة العادية كما فى الأمثلة التالية :

مرتفع	مرتفع	متوسط	منخفض	مرتفع	متوسط
student?	a	He's	student.	a is	He
here?	lives	He	here.	lives	He

وتستخدم العامية العربية أيضاً التنغيم كإشارة نحوية كما فى المثال :

متوسط مرتفع منخفض	متوسط مرتفع مرتفع
محمد تلميذ	محمد تلميـــذ؟

ثم قارن بين هذين النوعين من الأسئلة اللذين يشار إليهما باختلاف التنغيم فى الانجليزية

Do they have a car?

What?

I said do they have a car.

There may be arrangements just a little outside of the city that are possible.

What?

Oh ! a lake cottage that could be installed.

فالسـؤال فى المثـال الأول عن الكـلام الذى ذكره المتحدث بينما هو فى المثال الثانى عن نقطة معينة فى المعلومات.

٢ ـ ٢ ـ ٦ ـ النبر بوصفه إشارة نحوية

لاحظ المواضع المختلفة لنبر الجملة والاختلاف الناتج عن ذلك فى المعانى :

أخبر الرجل بذلك : التركيز هنا على الإخبار
أخبر **الرجل** بذلك : التركيز هنا على الرجل
أخبر الرجل **بذلك** : التركيز على الشىء المراد تبليغه .

٢ ـ ٢ ـ ٧ ـ الوقف بوصفه إشارة نحوية

لاحظ التغير الحادث فى أبنية التحديد والوصف modification عند إستعمال الوقفة المعلقة tentative pause التى يشار إليها بفاصلة (فى مواقع مختلفة) . انظر إلى هذين المثالين فى العربية العامية :

مديرة المدرسة، الجديدة
مديرة، المدرسة الجديدة

فموضع الوقفة المعلقة يبين لنا أن كلمة (الجديدة) صفة لكلمة (مديرة) فى المثال الأول وصفة لكلمة (مدرسة) فى المثال الثانى . وتشير الاختلافات الملاحظة فى الأمثلة السابقة إلى أن موضع الوقفة المعلقة يمثل جزءاً من الإشارة النحوية وأن قيمتها فى ذلك تفوق قيمة التنغيم والنبر .

٣ ـ البنية النحوية بوصفها نظاماً للعادات

٣ ـ ١ ـ النظـــام

فى الأمثلة السابقة عزلنا الأنماط النحوية عن بعضها وأجرينا التقابل بين نمط وآخر وحقيقة الأمر أن كل نمط وكل بنية لا يختلف مع نمط واحد آخر فحسب بل مع أنماط كثيرة أخرى . وهذه الشبكة المعقدة من التقابلات هى ما يكوّن النظام لكل لغة . ولكل نمط عدة ملامح تتماثل مع بعض الملامح الموجودة فى أنماط أخرى وتختلف عنها فى بعض الوجوه . قارن بين الأمثلة التالية من اللغة الانجليزية :

He showed us the light house.
He showed us the house light.
He showed us a light house.
He showed us the light houses.
She showed us the light house.
He has to show us the light house.

He will show us the light house,
He shows us the light house.
Did he show us the light house.?
Show us the light house.
Don't show us the light house.
Who showed us the light house?

فكل مثال من الأمثلة السابقة يوضح تغييراً ممكناً فى الجملة الأصلية البسيطة. والإضافات الممكنة إلى التغيير أكثر تنوعاً من التغيرات. انظر مثلا هذا المثال:

The Man who is standing over there on the deck *showed some* **of us** who are not
(He) *(showed)* **(us)**
sailors and are fearful of being lost *the light house* that they say is at the entrance
of the bay..... *(the light house)*

وفى جميع تلك الأمثلة توجد بجانب التغييرات والإضافات الممكنة أشياء لا يمكن تغييرها فى اللغة الانجليزية ولكن ربما يطرأ عليها التغيير فى لغة أخرى * ، فأداة التعريف الانجليزية the لا تتغير تبعاً للعدد أو الجنس، كذلك كلمة light لا تتغير تبعاً للعدد إذا كانت صفة، كما أنها لا تتغير بتغيير الجنس. كذلك لا يتغير الفعل show بتغير العدد إلا أن يكون فعلا مضارعاً حيث نقول he shows , they show .

ولا يسعنا إلا أن نعجب حين ندرك أن الإنسان العادى ـ أى إنسان ـ يضطلع بهذا النظام المعقد فى يسر وسهولة معالجاً فيه الأصوات والتنغيم والنبر والوقف وآلافاً من الكلمات ومعانيها. وهو يستعمل كل ذلك فى المحادثة اليومية ولأى من الأغراض شاء. ألا ما أعظم موهبة اللغة التى خص الله بها الإنسان!

٣ ـ ٢ ـ العادة

إننا ندرك من الواقع العملى أن استخدام المتكلم للأبنية النحوية يعتمد اعتماداً كبيراً على العادة إذ يستحيل على المتكلم أن يفكر أثناء كلامه (ولو عند نطقه بجملة واحدة) فى كل التغيرات والإضافات والقيود الممكنة فى الكلام. وحقيقة الأمر أن متكلم اللغة قد

* فى اللغة العربية لا تتغير اداة التعريف اما الصفة فتتغير تبعا للعدد والجنس والتعريف والتنكير والحالة الاعرابية. (م)

اختصر عملياً منذ الطفولة الباكرة نظامه النحوى وحوله إلى عادة وهو لذلك يركز انتباهه أثناء الكلام على تيار أفكاره وعلى رد الفعل من جانب السامعين أما تركيزه على الملامح النحوية فهو ضئيل جداً . . وإننا فى الواقع قد لا ندرك مبلغ القوة والتعقيد فى نظام العادة الذى اكتسبناه عبر استعمالنا اليومى للغتنا الأصلية .

٤ ـ مشكلات تعلم الأبنية النحوية فى اللغة الأجنبية

٤ ـ ١ ـ نقل الخبرة transfer

نعلم من ملاحظتنا لعدد من الحالات أن هناك ميلا إلى نقل بنية اللغة الأصلية إلى اللغة الأجنبية إذ يميل الدارس إلى نقل الصيغ الاعرابية للجملة ووسائل التحديد والوصف وأنماط العدد والجنس من لغته إلى اللغة الجديدة . ويتم هذا النقل بطريقة لا شعورية بحيث أن الدارس نفسه لا ينتبه إليه ما لم يلفت نظره إلى حالات محددة بل نعلم أن قوة العادة المنقولة تظل خافية عليه حتى بعد أن ينبه إلى ما أحدثه من نقل .

لقد سبق أن أشرنا أعلاه (٢ ـ ١) إلى أن للأبنية النحوية شكلا (صيغة) ومعنى . وكان المثال التوضيحى الذى قدمناه هو إشارة الجمع فى اللغة الانجليزية بإضافة / -s- / كشكل و (أكثر من واحد كمعنى) ، ونضيف هنا أن لكل بنية توزيعاً distribution أى أنها ترد فى مواضع معينة أو بيئات ولا ترد فى غيرها ، فعلامة الجمع فى اللغة الانجليزية / -s / تلحق الأسماء الموصوفة noun heads فى مثل telephones ولكنها لا تلحق صفات تلك الأسماء modifiers مثل good فى قولنا good books أو telephone فى قولنا telephone books وفى بعض اللغات الأخرى يلحق هذا التغيير الصفات مثلها فى ذلك مثل الأسماء . وتظهر أهمية التوزيع من أن الدارس عندما ينقل بنية لغته الأصلية إلى اللغة الأجنبية فإنه ينقل أيضاً توزيعها مثلما ينقل صيغها ومعانيها .

٤ ـ ٢ ـ التشابه والاختلاف بوصفهما عاملين من عوامل السهولة والصعوبة

تختلف اللغات حتى الوثيقة الصلة منها ببعضها البعض كالألمانية والانجليزية اختلافاً كبيراً من حيث الصيغة والمعنى والتوزيع ، والدارس يميل إلى نقل عادات البنية اللغوية من لغته الأصلية إلى اللغة الأجنبية وهذا يكشف لنا مصدراً من أهم مصادر الصعوبة أو السهولة فى تعلم بنية اللغة الأجنبية ، فتعلم الأبنية المتشابهة يصبح سهلا لأنها تنقل نقلا وقد تؤدى وظائفها فى اللغة الأجنبية أما تعلم الأبنية المختلفة عن أبنية اللغة الأصلية فيصبح صعباً لأن

الأبنيـة المنقـولـة فى هذه الحـالة لن تؤدى وظائف الأبنية المقصودة فى اللغة الأجنبية . ويمكن القول بأن إجادة تلك الأبنية (التى تختلف عما فى لغة الدارس الأصلية) يعتبر مؤشراً لمقدار ما تعلمه الدارس من اللغة الأجنبية .

٤ ـ ٣ ـ الأداء مقابل التعرف Performance V. Identification

يختلف تأثير النقل فى حالة التحدث عنه فى حالة الاستماع . وقد يظن أن تأثير النقل فى كلتا الحالتين (التحدث والاستماع) واحد غير أن هناك فرقاً يمكن لنا أن نتبينه بالنظر إلى هذا التعبير can he speak English? فنلاحظ حذف اللاحقة / s / الدالة على المفرد الغائب فى speak ـ قارن he speaks ـ وهنا نجد مشكلة لدى كثير من الدارسين إذ يضيفون /-s/ إلى الـسؤ ال قائلين can he speaks English? وهي مشكلة مجالهـا الحـديث فقـط ولا تتعلق بالسماع أى أنها مشكلة أداء وليست مشكلة تعرف طالما أن الدارس الأجنبي لا يجد مشكلة في التعرف على السؤ ال عند حذف المتكلم الأصلي اللاحقة منه .

٤ ـ ٤ ـ معنى الفروق الصياغية ومشكلاتها

حين يكون المعنى النحوى واحداً فى كلتا اللغتين كأن يكون فى كليهما صفة أو فاعلا أو جملة خبرية فإن الصيغتين اللتين يعبر بهما عن ذلك المعنى قد تختلفان على مستويين أيسرهما الاختلاف فى نطاق الوسيط اللغوى نفسه كأن تختلف عناصر الكلمة الوظيفية أو التصريف أو نظم الكـلام بمعنى أن تستعمـل اللغتـان كلمات وظيفية أو نهايات تصريفية مختلفة أو نظماً آخر للكلام . أما الفرق الأكبر فهو اختلاف الوسيط نفسه فى إحدى اللغتين عنه فى الأخرى، وذلك كأن تستعمل إحداهما كلمات وظيفية للتعبير عن معنى بينما تستعمل الأخرى تصريفاً للتعبـير عن نفس المعنى ، أو أن تؤدى إحـداهما المعنى بنظم خاص للكـلام بينـما تؤديـه الأخـرى بكلمات وظيفيـة . ويجـدربنا أن نقف لدى بعض الحالات الخاصة من تلك الأنماط الكبرى المتعلقة بالصيغ .

٤ ـ ٤ ـ ١ ـ نفس الوسيط مع اختلاف الصيغة

الكلمات الوظيفية function words

تؤدى الكلمـة الـوظيفيـة who فى قولنـا who came? ما تؤديه تقريباً الكلمة الوظيفية

(من) فى اللغة العربية فى السؤال: من حضر؟ فعلى الناطق بالانجليزية الذى يدرس العربية أن يتعلم صيغة جديدة فى إطار الوسيط نفسه، أى كلمة وظيفية تؤدى نفس معنى الاستفهام، ولكن المشكلة فى الغالب أكثر تعقيداً من ذلك، فإذا نظرنا مثلا إلى الكلمة الانجليزية do نجد أنها حين تأتى سابقة للفاعل تشير إلى حالة استفهام كما فى المثال do they understand? ونظير هذه الكلمة فى اللغة اليابانية ka وتشير هى الأخرى إلى معنى الاستفهام فى قولهم wakari masuka والناطق باليابانية يتوقع أن يجد مقابلا لكلمته الوظيفية ka فى اللغة الانجليزية وهو يجده فى do غير أن هذا المقابل لا يتطابق تماماً مع ka فكلمة do تؤدى معنى الاستفهام بذاتها وبموقعها معاً ويختلف معناها باختلاف موقعها من الفاعل، سابقة له أو تالية ـ (قارن do you? استفهام و you do جملة خبرية). أما موقع الأداة اليابانية ka فهو نهاية الجملة، فاختلف بذلك نظم الكلام فى اللغتين، عليه فإن العبء التعليمى بالنسبة للناطق باليابانية الذى يدرس الانجليزية لن يقتصر فقط على تعلم عنصر جديد هو do الوظيفية بل يتعدى ذلك إلى تعلم وسيط آخر مختلف وهو نظم الكلام وهذه مشكلة أكبر من تعلم عنصر جديد.

٤ ـ ٤ ـ ٢ ـ نفس الوسيط مع اختلاف العنصر

نظم الكلام

ترد الصفة فى اللغة الانجليزية سابقة للاسم الموصوف إذا كانت مكونة من كلمة واحدة وهذه الموقعية هى التى تبين لنا الوظيفة الوصفية للكلمة حينما يكون الموصوف من الفئة الأولى أي اسماً، ففى عبارة a garden flower (زهرة الحديقة) نجد أن الموصوف هو الزهرة بينما الموصوف فى عبارة flower garden (حديقة الزهور) هو الحديقة. أما العبارات من أمثال شبه الجملة فيؤتى بها عادة بعد الموصوف كما فى قولنا: a man with toothache ومشكلة الناطق بالعربية الذى يدرس اللغة الانجليزية أكبر من مشكلة الناطق بالانجليزية الذى يدرس العربية ذلك أن الأول ينتقل من نظام نمطى واحد وهو أن الصفة تالية للموصوف إلى نظام بنمطين مختلفين تأتي الصفة فيه سابقة للموصوف تارة وتالية له تارة أخرى، وهى حالة شبيهة فى صعوبتها بحالة الانتقال من وحدة صوتية (فونيم) واحدة مثل الكسرة القصيرة فى اللغة العربية إلى شبيهين بها فى اللغة الانجليزية هما /i/ والكسرة الممالة /e/ فى كلمتى (bit) و (bet) على التوالى، فالانتقال من الوحدتين الصوتيتين فى الانجليزية إلى وحدة واحدة فى العربية هو بالتأكيد أسهل من الانتقال فى عكس هذا الاتجاه.

ونلاحظ فى اللغة العربية ورود الصفة بعد موصوفها وهى فى ذلك تشابه حالة واحدة من الحالتين فى اللغة الانجليزية غير أن هناك وجهاً للاختلاف أيضاً يتمثل في أن الصفة في العربية قد تكون كلمة واحدة بينما لا تكون الصفة أوما يقوم مقامها فى هذا الموضع (بعد الموصوف) في اللغة الانجليزية إلا جملة أو شبه جملة .

وفيما يخص مشكلات البنية النحوية نلاحظ كذلك أن انتقالنا من النمط الواحد فى اللغة العربية إلى النمطين في اللغة الانجليزية قد يكون أيسر من حالات أخرى يشار فيها إلى حالات الوصف بنظم الكلام فى أحد اللغات وبنظم الكلام تارة وبالتنغيم تارة فى لغة أخرى .

٤ ـ ٤ ـ ٣ ـ نفس الوسيط مع اختلاف العنصر

المطابقـــة

تمثل المطابقة الصرفية بين الفعل والفاعل في الانجليزية كما فى قولنا :
the car runs , the cars run مشكلة بالنسبة للناطقين باللغة العربية وذلك لأن نظام المطابقة فى لغتهم يعمل بطريقة مختلفة ، فالفعل (يحضر) يصبح باسناده الى الفاعل (الجمع) (نحضر) (يحضرون) ومع المثنى (يحضران) وهذا الاختلاف فى العنصر الذى يجب أن يتعلمه متحدث العربية الذى يدرس الانجليزية وأيضاً متحدث الانجليزية الذى يدرس العربية يقع فى نطاق وسيط واحد ، ويعتبر بالتالى مشكلة أيسر مما لو كان الاختلاف يتضمن وسيطاً مختلفاً .

٤ ـ ٤ ـ ٤ ـ الوسائل المختلفة

نظم الكلام فى لغة مقابل التنغيم فى لغة أخرى

يشار إلى الاستفهام فى قولنا ?are you a student بترتيب are you فى مقابل you are . وفى اللغة العربية العامية يشار إلى الاستفهام فى حالة مشابهة بعبارة (أنت طالب؟) بارتفاع النغمة الصوتية pitch فى آخر الجملة ، وذلك يعتمد على الأسلوب ، وترتيب الكلمات هنا ليس هاماً طالما أن التنغيم يدل على حالة الاستفهام لذلك فإذا نطقنا الجملة الانجليزية بتنغيم متوسط هابط فى النهاية فسوف يسمعها متحدث العربية العامية على أنها جملة خبرية بصرف النظر عن ترتيب الكلمات فيها وباختصار فإذا غيرنا ترتيب الكلمات وأبقينا على التنغيم فإن معنى الجملة لا يتغير بالنسبة للسامع أما إذا غيرنا التنغيم فإن معنى الجملة

يتغير تبعاً لذلك من كونها جملة خبرية إلى استفهام أو العكس . وفى هذه الحالة يجد متحدث العربية صعوبة فى إجادة هذا النمط من أنماط النظم فى الجملة الانجليزية ، وكذلك الحال بالنسبة لمتحدث الانجليزية* إذ يجد هو الآخر صعوبة كبيرة فى استعمال نمط التنغيم الدال على الاستفهام فى العربية العامية .

٤ ـ ٤ ـ ٥ ـ الوسائط المختلفة

نظم الكلام فى لغة مقابل الكلمة الوظيفية فى اللغة الأخرى

توضع الكلمة الوظيفية (هل) فى أول الجملة فى اللغة العربية لتشير إلى أسئلة معينة هى ما يشار إليها فى الانجليزية بوضع الفعل قبل المسند إليه ، فتكون الإشارة إلى نمط الاستفهام بتغيير ترتيب الكلمات he is إذ تأتي is سابقة لكلمة he فى الاستفهام بينما تليها فى الجملة الخبرية . قارن he is a student (عبارة بتنغيم متوسط منخفض) ?is he a student استفهام (وإن نطق بنفس التنغيم) وقد يجد متحدث الانجليزية الذى يدرس اللغة العربية صعوبة فى استعمال الكلمة الوظيفية (هل) بدلا من إشارته المتمثلة فى ترتيب الكلمات ، كما أن المتحدث باللغة العربية الذى يدرس الانجليزية يجد صعوبة فى استعمال إشارة ترتيب الكلمات فى اللغة الانجليزية للأنماط التى ظل يشير إليها فى لغته بالكلمة الوظيفية (هل) .

٤ ـ ٤ ـ ٦ ـ الوسائل المختلفة

نظم الكلام في لغة مقابل التصريف في لغة أخرى

يشار في اللغة الانجليزية إلى المفعول بترتيب الكلمات (موقع الكلمة في الجملة) بينما يشار إليه في اللغة العربية الفصحى بالتصريف (الإعراب) فتقول في اللغة الانجليزية مثلاً the daughter gives the mother a coat فموضع mother هنا يدل على أنها (أى الأم) هي التي حصلت على المعطف . أما إذا غيرنا ترتيب الكلمات فقلنا The mother gives the daughter a coat بنفس الكلمات والنبر والتنغيم نفهم أن البنت وليست الأم هي التي حصلت على المعطف . وحيث أن الفرق الصياغي الوحيد في الجملتين هو تغيير موضع daughter , mother فيمكن القول إذن أن موضع الكلمات هو الذي يشير إلى الفاعل والمفعول .

---

* يلاحظ في الدراسات الأحدث للتنغيم في اللغة الانجليزية أن الانجليزية تستعمل نمط التنغيم لتحويل بعض الجمل الخبرية إلى صيغة استفهام خصوصا في اللغة المنطوقة (م) .

أما في العربية الفصحى فإن نفس هذا المعنى لا يشار إليه بترتيب الكلمات بل بالحالة الإعرابية فعبارة (أعطت البنت الأم معطفا) برفع كلمة (البنت) لا تؤدى نفس المعنى العبارة (أعطت البنت الأم معطفا) بنصب (البنت) فرفع كلمة البنت في العبارة الأولى يدلنا على أن (البنت) فاعل بينما يدل النصب في العبارة الثانية على أن (البنت) مفعول به . ويجد الدارس الانجليزى للغة العربية صعوبة كبرى في التمييز بين الفاعل فى ضوء الصور الإعرابية للكلمات .

٤ ـ ٤ ـ٧ ـ وسائط مختلفة

كلمة وظيفية في لغة مقابل تصريف في لغة أخرى

يشار في اللغة الإسبانية إلى صيغ المستقبل بالتصريف (ire) (سأذهب) أما في اللغة الانجليزية فيعبر عن نفس الفكرة بالكلمة الوظيفية will وتشير iria الاسبانية إلى حال الشرط التي يشار إليها في اللغة الانجليزية بالكلمة الوظيفية would وأعتقد ـ من خلال ملاحظاتي الأولية ـ أن الانتقال من إشارة بواسطة الكلمة الوظيفية إلى الإشارة بواسطة التصريف أصعب من الانتقال في الاتجاه العكسي . كما أعتقد أيضا أن الوسيلة الصياغية في اللغة الأجنبية يسهل اكتسابها إذا كانت واحدة من الوسائل المستعملة في اللغة الأصلية حتى وإن لم يكن استعمالها في إطار نفس البنية . بمعنى آخر إذا كانت لغة الدارس الأصلية تتخذ من التصريف إشارة نحوية منتظمة فإن هذا يسهل على الناطق بها اكتسابه في اللغة الأجنبية حتى في مجال الأبنية التى يختلف التصريف فيها عما يجده في لغته .

٤ ـ ٥ ـ أسباب الاختلاف في المعنى ومن ثم الصعوبة فيه

افترضنا في الأمثلة السابقة أن المعانى التي يشار إليها متشابهة في اللغتين من بعض الوجوه وإن لم تكن متطابقة تماماً . وقد تجاوزنا في ذلك فوصفناها بأنها (نفس الشيء) . وترجع الصعوبة في مثل هذه الحالات إلى الفروق في الوسائل الصياغية (الشكلية) المستعملة في كلتا اللغتين للإشارة إلى (نفس) المعانى . ونتجه الآن إلى حالات لا نعتبر فيها المعانى النحوية واحدة في كلتا اللغتين ، وهذه حالات تشكل صعوبة بالنسبة للدارس فهى إذن من صميم هذا العمل في التنبؤ بالمشكلات ووصفها . وفيما يلى بعض أمثلة لتوضيح هذا الاختلاف في المعانى بين اللغتين :

توجد في اللغة الانجليزية بقية إشارات تدل على الجنس في نظامه النحوى كما في الضمائر he, she, it وفي فئات الكلمات التى يمكن لتلك الضمائر أن تحل محلها ، فالضمير he

يمكن أن يحل محل رجل، أب، عم، أخ، وهو لا يحل محل الفئات المتمثلة في امرأة، أم، عمة. والضمير she يمكن أن يحل محل امرأة، أم، عمة وليس رجل أو أب أو عم. كما أن الضمير it يحل محل كرسى، منزل، سحابة ولكن لا يقوم مكان الفئات الأخرى من الكلمات. وهناك بالطبع نوع من التداخل في ذلك، ولكن لا أهمية له فيما نحن بصدده الآن.

وفى الإسبانية يوجد نظام متكامل للجنس يشمل ثلاثة أنواع (المذكر والمؤنث والمحايد) كما يظهر لنا من الضمائر ello, ella, el وكذلك من أدوات التعريف lo, la, el وفي فئات الكلمات التى تعرفها تلك الأدوات أو التى يمكن أن تحل محلها. قارن el hombre (الرجل)، la mujer (المرأة) lo bueno (الشيء الصالح).

ورغم هذا التشابه الواضح في نظام الجنس فإن من الخطأ أن نفترض بأن الأنواع الثلاثة تعنى نفس الشيء في اللغتين الانجليزية والاسبانية، فالجنس المعبر عنه بالضمير it في الانجليزية يشمل فئة كبيرة جداً بينما يقتصر الجنس المحايد في اللغة الاسبانية على فئة صغيرة هذا فضلاً عن أن الاختلاف بين تلك الفئات في اللغتين كبير لدرجة لا تسمح بالقول إنها شيء واحد. ومن أمثلة المعانى التى تختلف باختلاف الجنس ما يعبر عنه بالضمير it في الانجليزية ويعامل معاملة المؤنث في اللغة الاسبانية مثل la mesa (الطاولة) la case (الدار) la calla (الشارع) la pistol (المسدس) وما يعبر عنه بالضمير it ويعامل مذكراً في الاسبانية el libro (الكتاب) el dicconario (المعجم) el revolvar (الطبنجة). ومشكلة الناطق بالانجليزية الذى يدرس الاسبانية لن تكون في تذكر الفئة التى تنتمى إليها كل كلمة فحسب بل سيصعب عليه أيضا إدراك السبب الذى من أجله تعامل mesa معاملة المؤنث وهو بالطبع سينقل المعنى الانجليزى لفئة she المؤنث إلى فئة المؤنث في الاسبانية وكأن المعنيين متساويان. أما متحدثو الفرنسية فلا يواجهون مشكلة من هذا النوع مع كلمة mesa وذلك لأنهم يجدون في لغتهم نفس معنى التأنيث الذى في الاسبانية فالكلمة الفرنسية table تصنف بنفس الطريقة التى تصنف بها كلمة la mesa في الاسبانية.

ويعتقد المتحدثون الأصليون بكثير من اللغات التى تتميز فيها المعانى نحوياً بين الإفراد والجمع ومنها الانجليزية والاسبانية بأن هذا التمييز المعنوى لابد من ظهوره فى كافة اللغات. ولكننا نعلم أن بعض اللغات تميز ثلاث حالات للعدد (مفرد ومثنى وجمع) وأن من اللغات ما يميز أربع حالات (مفرد ومثنى ومثلث وجمع) كما أن من اللغات مالا تميز الإفراد من الجمع على الاطلاق. واللغات تعبر فى جميع الحالات عن العدد ولكن بعض اللغات

كاللغة الانجليزية مثلا تعبر عنه نحوياً فيقال إن بها تمييزاً للمعانى ويمكن التعبير في الانجليزية عن عدد من الأشياء بواسطة الكلمة أو العبارة كقولنا سبعة، ألف ...... الخ ولكن هذه الأعداد يمكن تصنيفها إلى معان حيث يتضمن الجمع مثلا أى عدد من اثنين إلى مالا نهاية، بينما نجد أن الجمع فى اللغات التى بها مفرد ومثنى وجمع يتضمن أى عدد من ثلاثة إلى ما لا نهاية، ومثل هذه الفروق فى المعانى بين اللغة الأصلية واللغة الأجنبية تحملنا على الاعتقاد بوجود مشكلة تعليمية ناشئة عنها.

٤ ـ ٦ ـ المشكلات الناجمة عن اختلاف التوزيع

نلاحظ فى بعض الأحيان أن البنية التى لا تشكل صعوبة فى صيغتها ومعناها قد تسبب مشكلة بسبب توزيعها فى اللغتين. ونجد مثالا جيداً لذلك فى مفهوم الجمع فى اللغتين الانجليزية والاسبانية، فالمعنى فى كليهما وهو (أكثر من واحد) يمكن أن يعتبر متطابقاً فلكل منهما، مبدئياً، نظام ثنائى للعدد (مفرد وجمع) وصيغة واحدة وهى صوت صفيرى /s- / نهائى بمتنوعاته إلا أن التوزيع يبين عن اختلافات كبيرة بين اللغتين، فتصريف الجمع فى الاسبانية يلحق الأسماء وصفاتها وأدوات التعريف ـ قارن المفرد la paloma blamca (الحمامة البيضاء) بتعبير las palomas blancas ومقابل هذا نلاحظ أن أداة تصريف الجمع فى الانجليزية تلحق الاسم فقط:

(the white doves , the white dove)

ونسبة لهذا الاختلاف فى التوزيع فإن الاسبانى يضيف أداة الجمع إلى الصفة white بينما يميل المتحدث بالانجليزية إلى حذف أداة الجمع فى blancas ونفس الشىء يحدث مع أداة التعريف.

٥ ـ إجـــراءات عـــامة

٥ ـ ١ ـ نبدأ أولا بتحليل اللغة الأجنبية ثم نقارنها بنية بنية باللغة الأصلية، ويلزمنا أن نعرف ما إذا كان فى اللغة الأصلية بنية (١) يعبر عنها بنفس الطريقة، أى بنفس الوسيلة الصياغية (٢) لها نفس المعنى (٣) لها نفس التوزيع فى نظام اللغة الأخرى. وتوضيحاً لهذه النقاط نقول إن كلا من اللغتين الانجليزية والألمانية تجعل من ترتيب الكلام وسيلة

للاستفهام فى كثير من الأحيان . ولم نكشف حتى الآن أية مشكلات بنيوية فيما يتعلق بالوسيلة الصياغية أو المعنى . ونلاحظ أن اللغة الانجليزية تستعمل الكلمات الوظيفية do, does, did سابقة للفاعل لإعطاء النظم الدال على ذلك النوع من الاستفهام ، أما اللغة الألمانية فلا تستعمل هذه الوسيلة وعليه فهذه مشكلة تتعلق بوسيلة الإشارة الصياغية ويمكننا أن نتصور متكلماً ألمانياً يقول مثلا ?know you where the church is كسؤال بدلا من ?do you know where the church is وهو فى ذلك يكون قد نقل النمط الألمانى wissen sie wo die kirche ist? المشابه للنمط الذى يستعمل فيه الفعل be فى الانجليزية .. are you .. you are ولكن ليس النمط الذى يستعمل فيه الفعل know . ولنأخذ مثالاً من اللغة الاسبانية بوصفها لغة أصلية فنجد أن كلتا اللغتين الانجليزية والاسبانية تستعمل أنواع الجمل التى تسمى الجمل الاستفهامية ، ولكن نجد أن الاستفهام الذى يشار إليه بنظم الكلام فى الانجليزية يشار إليه فى الاسبانية بالتنغيم . وهنا نتوقع مشكلة حيث أن المتحدث بالاسبانية قد تعود أن يستجيب لإشارة التنغيم فى هذا الموضع ، وهو لا يلتفت إلى ترتيب الكلمات حيث أن هذا الترتيب لا يعنى شيئاً فى لغته فى هذه الحالة بالذات ، فعلى هذا المتحدث أن يتعلم الاستجابة لوسيط مختلف وهو ترتيب الكلمات للتعبير عن نفس البنية . أما المتكلم الألمانى فمشكلته هنا تبدو أيسر إذ أن عليه فقط أن يستعمل كلمة جديدة فى وسيط درج على استعماله فى لغته الأصلية إشارة للاستفهام .

٥ ـ ٢ ـ إجراءات أكثر تحديداً

تبدو الخطوات السابق ذكرها كافية جداً للمقارنة بين نظامين أقل تعقيداً من اللغات البشرية مثل لغة البيارق المستعملة فى البحار مثلا . أما اللغات البشرية فتتطلب إجراءات أكثر تفصيلا .

الخطوة الأولى : الحصول على أفضل وصف بنيوى للغتين المعنيتين :

ينبغى أن يتضمن وصفنا لكل لغة وصفاً للصيغ والمعانى وتوزيع الأبنية . وإذا لم يتوافر بين أيدينا الوصف المناسب فعلينا أن نحاول وصف النمط المقصود بدقة قبل المضى إلى خطوة أخرى .

الخطوة الثانية : تلخيص موجز لكل الأبنية :

إذا كانت الانجليزية إحدى اللغتين المعنيتين نقوم أولاً بوصف أنواع الجمل فيها مثل

الاستفهام والاثبات والرجاء والنداء(٤) ونتطرق فى الاستفهام إلى أنماط متعددة كالاستفهام بالفعل to be وبالأفعال can , may , will , do , does وبالكلمات where, why, when الخ بالإضافة إلى التغير الحادث فى مواضع الكلمات، ثم نتناول الاستفهام بالكلمات who, what بوصفها فاعلا فى الجملة ثم الاستفهام بنمط التنغيم المتوسط المرتفع دون تغيير مواضع الكلمات وأخيراً الأنماط الأقل أهمية من تلك. بالنسبة للاستفهام بالفعل to be كما فى المثال is he a farmer وتشمل القائمة (١) الصيغة to be سابقة للفاعل (٢) رابط بين الفعل والفاعل (٣) تنغيم مرتفع منخفض هابط.

ونحتاج كذلك إلى معرفة المعانى البنيوية لهذا النمط ويكون ذلك بتقديمنا لأسئلة يجاب عنها بنعم أولا (نعم، لا، بالتأكيد، بلى) وفيما يخص التوزيع فالجملة ?is he a farmer تأتى كجملة لا حقة بمعنى أنها تلفظ بعد جملة أخرى فى سياق المحادثة. ويدل على ذلك ورود الضمير he . وفى المواقف التى يكون فيها (الفلاح) محط أنظار المتكلم والسامع كأن يكون حاضراً شخصياً أوفى صورة تمثله فالجملة قد تكون جملة ابتدائية يبدأ بها الحديث وقد تستخدم هذه الصيغة فى مجال الكتابة الأدبية لإحداث تأثير خاص فى القارىء كإثارة فضوله لمعرفة شخصية المشار إليه بالضمير he . كذلك يجب أن توصف تحت أنماط الجمل تلك الجمل الاستجابية أى التى تأتى استجابة لقول سابق لها كما فى المثال (إلى المنزل) رداً على السؤال (إلى أين أنت ذاهب؟) أو (الآن) رداً على من سأل (متى ستذهب إلى المنزل؟). كما أننا قد نحتاج بالإضافة إلى وصف أنماط الجمل إلى أقسام الكلام التى تكون عناصر الجملة البسيطة وفى ذلك نرى أن أقسام الكلام التقليدية الثمانية هى من الكثرة بحيث لا يتضح معها عناصر الجمل البسيطة كما أنها فى نفس الوقت أقل من أن تظهر لنا أنواع الإضافات المختلفة التى تستعمل فى اللغة الانجليزية. ولقد اعتمد فريز Fries أربعة أقسام للكلام وضع لها أرقاماً ١، ٢، ٣، ٤ . وتشمل الفئة الأولى منها كلمات مثل (فكرة) (شاى) (هو) الخ، والفئة الثانية تجمع كلمات مثل (يفكر) (يشرب) (يكون) الخ والثالثة تضم الكلمات مثل (مفكر) (انتقادى) الخ وتشمل الفئة الرابعة كلمات مثل (بصورة جيدة) (بتأن) الخ.

ويجب أن يتضمن هذا الوصف الموجز الكلمات الوظيفية التى تستعمل فى توسعة الجمل وقد حدد فريز خمس عشرة مجموعة للكلمات الوظيفية منها على سبيل المثال الكلمات التى تحتها خط فى الجملة التالية:

---

٤ ـ **Fries:** *The Structure of English*, Chaps. III and VIII.

the small cloud *that the* men saw *on the* horizon might not be *a* cloud, *but an* island.

ويجب أن يشمل هذا الوصف الموجز كذلك بنية الوصف والتحديد structure of modification بأنماطها ومعانيها المتعددة وتوزيعها كأن تبين مثلا الإشارة (الوسيلة) الصياغية التى تجعل قولنا sky blue يعنى لوناً، و blue sky يعنى السماء. ثم هل يمكن لكلمة مثل sky أن تستعمل صفة فى كافة المواضع أم أنها مقيدة فى ذلك بطريقة أو أخرى؟ كما يلزم أيضاً أن يتضمن الوصف عناصر الكلمات ذات الوظائف النحوية فى تأليف الكلام، كالعناصر الدالة على أقسام الكلام مثل إشارة الجمع / s- / حيث أن لها صلة كبيرة بتحديد بنية الكلمة. ويكمل هذا الوصف الموجز بوصف لنبر الجمل فى الوقف النهائي والوقفات المعلقة tentative pauses وأنماط التنغيم. وتنتهى الخطوة الثانية بإعداد وصف للغة الأخرى مشابه لهذا الوصف.

الخطوة الثالثة : المقارنة الفعلية لأنماط البنية فى اللغتين :

إذا قارنا بين الانجليزية والعربية نجد أن نمط الاستفهام فى المثال العربى (هل هو فلاح؟) يناظر الاستفهام is he a farmer فى الانجليزية الذى يؤدى بتنغيم مرتفع هابط على التوالى، فالوسائل الصياغية التى تستعملها العربية تتكون من (١) الصيغة (أداة الاستفهام هل) (٢) النغمة المتوسطة ـ المرتفعة والمنتهية بوقفة صاعدة. وتوضح المقارنة بين الملامح الصياغية فى اللغتين ما يلى : (١) لا يلزم فى اللغة العربية وجود فعل الكينونة بينما يلزم وجود ذلك الفعل فى اللغة الانجليزية. (٢) لا يوجد اختلاف فى ترتيب كلمات الجملة الخبرية والاستفهام فى اللغة العربية بينما تتطلب الانجليزية تغييراً فى ترتيب الكلمات. (٣) يلزم فى العربية وجود إشارة نغمية مخالفة لتمييز الجملة الاستفهامية من الخبرية ولا تتطلب الانجليزية ذلك. إذن نستطيع أن نحصى المشكلات المتعلقة بالصياغة بالنسبة لمتحدث العربية الذى يدرس اللغة الانجليزية فيما يأتى :

١ ـ استعمال فعل الكينونة قبل المسند إليه إشارة إلى السؤال.
٢ ـ تقديم المسند إليه على الفعل.
٣ ـ استعمال تنغيم مرتفع منخفض بدلا من التنغيم المتوسط ـ مرتفع ـ صاعد فى آخر الجملة. أما بالنسبة لمتحدث الانجليزية الذى يدرس العربية فمشكلاته تتمثل فى :

١ ـ تذكر استعمال أداة الاستفهام .
٢ ـ تذكر استعمال نمط التنغيم (متوسط ـ مرتفع ـ صاعد) للاستفهام فى اللغة العربية .

أما فى مجال المعانى فلا توضح المقارنة اختلافات كبيرة حيث إن كلتا اللغتين تستجيبان لهذا النمط الاستفهامى ب (نعم/لا) ومن ثم لا نتوقع مشكلات فى هذا المجال .

أما فى مجال توزيع الأبنية فنلاحظ أن النمط موضوع المناقشة يقتصر فى الانجليزية على أفعال الكينونة، وقد يشمل الفعل have أيضاً . أما مع الأفعال الأخرى فيكون الاستفهام باستعمال الفعل (do) السابق مباشرة للفاعل هذا فى حين أن النمط المذكور يشمل جميع الحالات الاستفهامية فى اللغة العربية ولا يقتصر على نوع معين من الجمل، فمشكلة الناطق بالعربية لا تقف إذن عند تعلم أشكال (صيغ) الأنماط التى سبق ذكرها فحسب بل تمتد إلى جانب آخر وهو اقتصار النمط المستعمل فى الانجليزية على فعل الكينونة وأحياناً الفعل have دون سواهما من أفعال . ويمكن وصف هذه المشكلة بأنها تشابه حالة يؤدى فيها نمط واحد فى اللغة الأصلية وظيفة نمطين فى اللغة الأجنبية والمشكلة بالنسبة لمتحدث الانجليزية عند دراسته اللغة العربية أيسر من مشكلة المتحدث بالعربية الذي يدرس الإنجليزية حيث أن الأول ينتقل من استعمال نمطين إلى استعمال نمط واحد .

تجميع أنماط المشكلات الفردية :

يمكننا بمقارنة النظامين اللغويين أن نقف على كل المشكلات التعليمية، وغالباً ما نكتشف أثناء المقارنة تماثلا بين المشكلات المتعلقة بتعلم بعض الأنماط . وهنا تفترض دواعى الاختصار فى العمل والنظام أن نعيد تجميع المشكلات فى أنماط كبرى، فمثلا لاحظنا أن مشكلات الناطق بالعربية فيما يتعلق بالاستفهام بأفعال الكينونة هى :

١ ـ قلب الترتيب
٢ ـ التنغيم الهابط

ثم لدى تحليلنا لأنماط الاستفهام بكلمات can, will, may الخ نلاحظ أن المشكلة تظهر أيضاً فى نطاق فعل الكينونة نفسه . فما قد يبدو لنا إذن وكأنه مشكلتان هو فى واقع الأمر مشكلة واحدة وإن انطبقت على نمطين . كذلك إذا حللنا نمط الاستفهام الذى يستعمل فيه الفعل المساعد do نجد أن مشكلة الناطق بالعربية تتمثل فى :

١ ـ استعمال الكلمة الوظيفية do .
٢ ـ قلب ترتيب الكلام الناتج من وضع الفعل do فى بداية الجملة .
٣ ـ إظهار ضمير الفاعل .
٤ ـ عدم تصريف الفعل الأساسي مثل does he study , he studies .
٥ ـ التنغيم المرتفع ـ منخفض ـ هابط فى معظم الحالات .

ونلاحظ هنا أيضاً أن جزءاً من المشكلة هو نفسه الذى سبق لنا التعرف عليه مع أفعال الكينونة أى إعادة الترتيب والتنغيم الهابط وعندما ننظر فى الاستفهام بكلمات , who(m) what, where, when, why, فى غير حالات قيامها بوظيفة الفاعل أو المبتدأ نجد أن المشكلات هنا مماثلة للمشكلات الناتجة من النمط الاستفهامى الذى يستعمل فيه الفعل do فيما عدا التنغيم حيث إنه نفس التنغيم المستعمل فى العربية فى هذه الحالة وهو من ثم لا يمثل صعوبة . أما بقية المشكلات فهى :

١ ـ وجود الكلمة الوظيفية (do) (can) الخ .
٢ ـ قلب ترتيب الكلام .
٣ ـ إظهار المسند إليه (الضمير) .
٤ ـ عدم تصريف الفعل الأساسى .
٥ ـ التنغيم .

إزاء هذا التشابه فى المشكلات يمكن لنا أن نعيد تنظيمها فى أنماط أكبر تتضمن ترتيب الكلمات وإظهار المسند إليه الضمير (فى معظم الحالات) والتنغيم . أما مشكلة عدم التصريف فى الفعل فهى تنطبق على كافة أنماط الاستفهام فيما عدا النمط الذى يستعمل فيه الفعل (be) .

٥ ـ ٣ ـ الوصف المنفصل لمشكلات الأداء ومشكلات التمييز كلا على حده

كما أوضحنا سابقاً فإن مشكلات تكلم اللغة غالباً ما تختلف عن مشكلات سماعها . ويعتبر ميل الناطقين بالعربية مثلا إلى حذف ضمير الفاعل من الجملة الانجليزية التي تتضمنه مشكلة تتعلق بالكلام فقط ، أى أنها مشكلة أداء ، وهى لا تظهر عند سماعهم ناطقاً بالانجليزية يستعمل هذا الضمير فمن الضرورى إذن عند وصفنا للمشكلات التعليمية أن نوضح ما إذا كانت متعلقة بالأداء أو بالتعرف recognition أو أنها تشمل الأداء والتعرف

معاً. ولن تكتمل هذه المقارنة إلا بفحص كل من مشكلات الأداء ومشكلات التعرف لمعرفة أنواع الاختلافات التى تشكل صعوبات تعليمية.

٥ ـ ٤ ـ الاختلافات اللهجية ومشكلات الأسلوب

إن أفضل الطرق لمعرفة الأبنية النحوية هو الاستماع إليها من أفواه متكلميها فى الجماعة اللغوية المتحدثة بها ولكن حتى فى هذه الحالة فلا مناص من ظهور اختلافات إقليمية واجتماعية واختلافات تتعلق بأنواع المخاطبة التى تتم وبالأساليب الفردية، فنحن لا نستعمل نفس الصيغ الكلامية لمخاطبة الأصدقاء والغرباء، بل لا نخاطب كل الغرباء بصورة واحدة كما أن أسلوب خطابنا لحشد كبير من الأغراب يختلف عن أسلوب خطابنا لمجموعة صغيرة من طلابنا.

كذلك نجد اختلافاً كبيراً فى المواد المكتوبة فيما يتعلق بنوع المخاطبة وأسلوبها، ثم هناك أيضاً الاختلافات الكبيرة بين المخاطبة الأدبية من جهة والمخاطبة الكلامية المعتادة من جهة أخرى. ففى الشعر مثلا يستخدم الشاعر أنماطاً غير عادية ويتصرف فى الأنماط المألوفة على نحو يحقق له غرضه الفنى. وقد يصعب فهم هذه الاختلافات الأسلوبية بين لغة الشعر وغيرها أحياناً حتى على القراء ذوى الثقافة العالية فنجدهم يعيدون قراءة القصيدة عدة مرات ليتم لهم استيعابها. ومثل هذا الاستعمال الخاص للأنماط اللغوية نجده أيضاً فى القصص القصيرة وفى غيرها من المواد الأدبية لتحقيق أثر فنى خاص.

أما المسرحيات فتتكون من محادثات ولذلك فهى تعين فى معرفة اللغة المنطوقة، إلا أننا يجب ألا ننسى أن المحادثة فى المسرحية ليست هدفاً من أهداف المؤلف المسرحى فهو يستخدمها للوصول من خلالها إلى تأثير فنى. وهو يملك الخيار فى التصرف بأنماطه وإعادة تنظيمها لتوافق حاجاته الأدبية.

ويعتبر أسلوب الصحافة أقل الأساليب تمثيلا لمجمل اللغة لأنه على درجة عالية من التخصص ويستعمل أنواعاً من الجمل المقيدة تصلح فى الأساس لمجالات الكتابة الصحفية ولا ينبغى لنا أن نهتم بهذه الأنماط الأدبية والصحفية إلا إذا كان هدفنا أخذ عينات للمشكلات التى تنشأ من استعمال الأساليب الخاصة.

ما العمل إزاء هذه الاختلافات الواسعة والمتوقعة عادة فى مجال اللغة؟ إننا ندرك الآن أن كل تلك الاختلافات هى فى حقيقة الأمر وجوه متعددة للنظام الكلى للغة فيمكن لنا أن

أن هذا الشكل المنطوق يعرض أقصى حد ممكن من تراكيب اللغة فى صورها المباشرة. ويستحسن أن نختار لمقارنتنا إحدى لهجات اللغة المحلية ولهجة من اللغة التى يسعى الدارس إلى تعلمها. والسبب الرئيسى لهذا الاختيار أن الدارس نفسه يمر بهذين الطورين فى تعلمه فهو ينتقل من لهجة محددة فى لغته الأصلية إلى لهجة محددة فى اللغة الأجنبية، هى فى العادة لهجة معلمه وأحياناً لهجة المواد التى يدرسها. وتجرى المقارنة بمادة اللهجة المختارة من كل من اللغتين لأن إجراء المقارنة بين مجموعة من اللهجات المختلفة فى وقت واحد باعتبار أنها مجتمعة تمثل اللغة لن يؤدى إلى وصف واضح لأى لهجة منها ذلك لأن الحكم يتجه إلى هذه اللهجة تارة وإلى غيرها تارة أخرى مما يؤثر على دقة وصفنا.

أما فى حالة وجود اختلافات هامة بين لهجات اللغة الواحدة فيمكن أن يشار إلى ذلك بالملاحظات الهامشية.

٦ ـ ضرورة توثيق نتائج التحليل التقابلى النظرى

لا شك أن قائمة المشكلات التى نتوصل إليها بالمقارنة بين النظامين هامة لأغراض التعليم والاختبارات والبحوث والتفهم ولكن هذه القائمة يجب أن تظل بالنسبة لنا قائمة افتراضية حتى يتم اختبار صحتها والتأكد منها فى ضوء الكلام الفعلى للدارسين. وقد يتضح من هذا الاختبار أننا أغفلنا مشكلات هامة ولم نعالجها بصورة وافية. ويلزم فى مثل هذا التوثيق أن ندرك أن مشكلات اللغة لا تنطبق بصورة واحدة على كل المتكلمين فالاختبارات اللهجية والفردية تنفى مثل هذا الاحتمال، رغم ذلك فسوف تبدو المشكلات التعليمية على درجة من الثبات تمكننا من التنبؤ بها فى إطار كل خلفية لغوية.

٧ ـ مثال لأسلوب إجراء المقارنة اللغوية

ذكرنا أن قيمة المقارنة اللغوية تتمثل أساساً فى استخدامها المباشر فى إعداد المادة التعليمية والاختبارات الخ، ويمكن أيضاً نشرها وتوزيعها للتعريف بها ولا نرى داعياً لتحديد منهج معين لمقارنة الأبنية فأى منهج يتوخى الانتظام يمكن أن يفى بالغرض. ويمكن أن تكون المقارنة فى شكل فقرات، تختص الفقرة الأولى بالنمط المقصود فى اللغة الأصلية وتكون الثانية لنظيره أو أقرب الأنماط إليه فى اللغة الأجنبية، وتخصص الفقرة الثالثة للتعليق

على المقارنة . وهناك أسلوب أفضله فى الوقت الحاضر لأنه يسهل عمليتى المقارنة والمراجعة وهو رسم عمودين بعرض الصفحة يكون الأيمن منهما لعرض ملامح النمط فى اللغة الأجنبية والأيسر لمقابلها فى اللغة الأصلية ، ويمتد وصف المشكلات والتعليق عليها تحت العمودين . ويجب أن نهتم دائماً بتقديم وصف منفصل لصعوبات الأداء وصعوبات التعرف حتى وإن تطابقت مشكلاتهما . وفى حالات كثيرة لا حاجة لنا إلى تكرار الوصف فيمكن أن نعبر عن التشابه بقولنا (نفس مشكلة الأداء) . وحينما لا تظهر مشكلة فى مجال التعرف أو الأداء أو فى كليهما نكتب (لايوجد) . وفيما يلى أنموذج لهذا العمل :

مقارنة بين اللغتين الانجليزية والعربية
أنماط الاستفهام

اللغة العربية	اللغة الانجليزية
النمط ١	Pattern
الصيغة : هل أو الهمزة + إشارة تنغيمية*	Form Be He * (D1)
المثال : هل هو فلاح؟	Example: Is he a farmer?
الملامح : ١ ـ الابتداء بـ (هل) أو الهمزة	Features: (1) Occurance of (be) before (he).
٢ ـ فى حالة وجود فعل وفاعل هناك مطابقة بينهما .	(2) sentence tie between (he) and (be).
٣ ـ ضمير المبتدأ بارز أما ضمير الفاعل فغالباً ما يكون مستتراً .	(3) presence of (he).
٤ ـ الابتداء بالتنغيم المتوسط ثم التوجه إلى المرتفع والانتهاء على وقفة صاعدة .	(4) High- low intonation quite possible with this pattern.
المعنى : نعم ـ لا .	Meaning: Question; Yes-no
التوزيع : لا قيود محددة .	Distribution: Restricted to *be* and *have*

مشكلات المتحدث بالعربية عند دراسته اللغة الانجليزية

مشكلات أداء

١ ـ قد لا يضع الفعل be قبل he .

* هذا ينطبق على الفعل المضارع في اللغة العربية : D:Determiner. 1 * (م)

٢ ـ سوف ينطق السؤال بتنغيم صاعد من المتوسط إلى المرتفع جداً .
٣ ـ سوف يستخدم نفس النمط مع أفعال أخرى غير be و have .

مشـــكلات تعرف

١ ـ احتمال فهم السؤال على أنه خبر بسبب التنغيم .
٢ ـ لا توجد مشكلات خاصة تتعلق بالمعنى .

كيف نقارن بين نظامين للمفردات

روبرت لادو Robert Lado

١ ـ الكلمات

١ ـ ١ ـ ربما يؤدي التركيز على الكلمات بوصفها كلمات إلى إهمال الجوانب المتعلقة بنطقها وأبنيتها النحوية وهذا لا يتفق مع التفكير اللغوي الحديث وقد أكد سابير في معرض كلامه عن الدراسة اللغوية أنه «لا بد لدارس العلوم اللغوية أن يتحاشى خطأ ربط اللغة بالمعجم»[١]. غير أننا لا نستطيع أن نتجاهل وجود الكلمة كوحدة لغوية محسوسة، وإلى ذلك أشار سابير بقوله: «ليس هناك أدل على ذلك (أي على وجود الكلمة كوحدة) من أن الهندي الساذج لا يجد صعوبة كبيرة في إملاء نص على دارس لغوي كلمة كلمة إنه يميل بالطبع إلى وصل الكلمات ببعضها كما يفعل في الكلام العادي، ولكن إذا طلب منه الباحث التوقف وأفهمه المطلوب منه ففي إمكانه أن يفصل بين الكلمات بسهولة ويلفظها كوحدات وهو يحجم دائما عن الفصل بين عناصرها الجذرية أو النحوية على أساس أن فصلها يفقدها معناها»[٢].

١ ـ ٢ ـ وقد عرّف بلومفيلد الكلمة لأغراض الدراسة اللغوية بقوله «الصيغة الحرة التي تعتمد في تركيبها على صيغتين أو أكثر من الصيغ الأقل حرية كما في الأمثلة Poor John, John ran away. yes, sir. هي عبارة. أما الصيغة الحرة التي ليست عبارة فهي كلمة ـ فالكلمة إذن صيغة لا تعتمد في تكوينها على صيغتين (أو أكثر) أقل حرية، وباختصار فالكلمة هي أصغر صيغة حرة»[٣].

---

١ ـ Edward Sapir, *Language* (New York: Harcourt, Brace, and Co, 1921) p. 234.

٢ ـ *Ibid.*, pp. 34–35.

٣ ـ Leonard Bloomfield, *Language* (New York: Henry Holt and Co., 1933) pp. 178.

١ ـ ٣ ـ يبـدى فريـز Fries ملاحظـات عميقـة في طريقـة استعـال متحـدثي اللغـة للكلمات : إذ يقول «الكلمة أصوات مجتمعة تؤدي دور المثير لتجلب إلى الانتباه الخبرة التي ارتبطت بها [٤] وفي حين أن الخبرة التي يثيرها التجمع الصوتي خبرة كاملة ذات ارتباطات متنوعة فإن جانباً واحداً فيها يكون في العادة أكثر بروزاً وهو الجانب الذي يحدده السياق الكلي للموقف اللغوي ، فعند استعمال شخص لكلمة head (رأس) مثلاً في سياق مثل head of cabbage فإن شكـل الـرأس هنـا هو الجـانب الغـالب في الخـبرة والمـرتبـط بالـوحدة المادية cabbage وعنـد استعـمال الكلمـة في سياق مثل head of department (رئيس القسم) فهو الـرأس من حيث إنـه الجـزء الـرئيسي أو المهيمن في الجسم ، أما عند استعمال الكلمة في مثل (رأس النهـر) فإن جانبـاً آخـر في علاقـة الـرأس بالجسم يتبادر إلى الأذهان . ومن وجهة نظر عمليـة فالمعـاني المعجميـة المنعـزلـة هي الجـوانب الخـاصة بالخبرة التي تثيرها الكلمة فتظل مسيطـرة على انتبـاه مستعمليهـا . ويمكن استنتـاج هذه الجـوانب من سياق النصوص التي تظهر الكلمة فيها . والمتحدث الأصلي باللغة يدرك الدلالات المختلفة للرمز بحيث يمكن له الانتقـال بحـريـة تامـة إلى أي جانب من جوانب معناه ، فمعاني الكلمات إذن أكثر مرونة مما نعتقـد . أمـا بالنسبـة للأجنبى الـذى يدرس اللغـة عن كبر فربما لا تؤدى الكلمات بوصفها مثيرات وظائفها بنفس هذا الاكتمال والحرية التى يجدها فيها الناطق الأصلى باللغة[٥] .

١ ـ ٤ ـ وتهمنا هنا ثلاثة جوانب فى الكلمات هى : ١ ـ صيغها ٢ ـ معانيها ٣ ـ توزيعها

١ ـ ٤ ـ ١ ـ الصيغة

تتكـون صيغـة الكلمات فى معظم اللغـات من وحدات قطعية ونبر ، وطبقة صوتية فى اللغـات النغميـة كالصينية والتايلندية ، فصيغة الكلمة الاسبانية jugo (عصير) مثلا تتكون من توالى أربـع وحـدات صوتيـة (فـونيـمات) /xugo/ ونبر أساسى على المقطع الأول . فإذا غيرنا وحدة من تلك الوحدات الصوتية كالوحدة التى يمثلها الرمز /j/ مثلا إلى /y/ ينتج من ذلـك كلمـة جديـدة هى /yugo/ (نير) . كذلك إذا غيرنا موضع النبر الأساسى فهذا التغيير يؤدى إلى كلمة jugo (هو لعب) . وتتكون الكلمة ? : ma (حصان) فى اللغة التايلندية من

---

٤ ـ Charles C. Fries, with the Co–operation of A. Alileen Traver, *English Word Lists, A Study of Their Adaptability for Instruction* (Washington, D.C.: American Council on Education, 1940. Reprinted Ann Arber: Wahr Publishing Co., 1950), p. 87.

٥ ـ *Ibid.*, p. 88.

وحدات قطعية وطبقة صوتية pitch مستوية مرتفعة، ونفس هذه الوحدات إذا نطقت بطبقة صوتية صاعدة فإنها تعنى (كلب).

ويتغير شكل الكلمات وفقاً لطبيعة المواقف وسرعة الكلام وموقع الكلمة من الجملة وموقعها من حيث النبر . . الخ، فمثلاً الكلمة الانجليزية and تتحول عبر درجات من الاختصار من ثلاث وحدات صوتية إلى وحدتين تتمثلان في /and/ ثم an ثم إلى وحدة صوتية واحدة /n/ . والكلمة not تنطق بطرق مختلفة مثل /nt/ /not/ وكلمة will تنطق is,/l/,/wil/ تنطق /iz/ , /s/ , /z/ ويصعب على متحدثي اللغة الأصليين أن يتصوروا هذا التغير الكبير في أشكال الكلمات التي يستعملونها.

وهناك ملمح آخر له علاقة بالصيغة هو أجزاء الكلمات، فالكلمة الإنجليزية observational مثلاً تتكون من جذر observ ـ قارن observe [٦] ـ ولاحقة (ation) ولاحقة أخرى (al–) . وهناك لغات أخرى تسمح بوجود تجمع أكثر تعقيداً مما يبدو في اللغة الإنجليزية كما أشار إلى ذلك العالم اللغوى سابير[٧] . وشيوع أجزاء من الكلمة قد يعوض عن قلة شيوع الكلمة كلها، فمن المحتمل أن يفهم دارس الإنجليزية المبتدىء كلمة observational رغم أنها تظهر بين أقل ١,٣٥٨ كلمة في قائمة ثورندايك Thorndike [٨] فقد وردت كلمة observe نفسها بين أشيع ألفي كلمة في القائمة المذكورة كما نجد أن اللاحقة tion ترد في العديد من الكلمات الإنجليزية بما يحقق لها درجة عالية من الشيوع . وقد وجدت أمثلة لها في كل صفحة من عينة عشوائية قوامها عشر صفحات من كتاب بلومفيلد Language وكذلك في فحص مشابه لعشر صفحات اختيرت عشوائياً من كتاب أسهل أسلوباً وهو The Art of Plain Talk لرودلف فليش R. Flesch [٩] . أما اللاحقة (al) فهي أقل شيوعاً من (tion–) على أنها هي الأخرى على درجة من الشيوع كافية لظهورها في كل صفحة من أى نص.

وهناك صيغ معجمية في اللغة الإنجليزية تتكون من أنماط بكلمات مركبة كما في مثل call up وهذا التركيب لا يوجد في كثير من اللغات.

---

٦ ـ يشك في أن المتحدث الأصلي للغة يجزىء هذه الصيغة إلى ob + serve.

٧ ـ Sapir, *Language*, p. 31.

٨ ـ Edward L. Thorndike and Irving Lorge, *The Teacher's Word Book of 30,000 Words* (New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1944).

٩ ـ New York: Harper & Brothers Publishers, 1946.

قارن مثلاً الإسبانية telefonear أو llamar por telefono وليس فيهما ما يشابه بنية call up .

١ - ٤ - ٢ - المعنـــى

من الخطأ أن نظن أن المعـاني واحـدة في جميـع اللغـات وأن اختلاف اللغات إنما يأتي فقط من مجال الصيغ أو الكلمات المستعملة للتعبير عن تلك المعاني، فالمعاني التي نصنف فيها خبرتنا معان مقيدة أو معدلة ثقافياً ومن ثم فهي تختلف اختلافاً كبيراً من ثقافة إلى أخرى كما أن بعض المعاني التي توجد في ثقافة ما قد لا توجد في الأخرى، فالمعنى horse (حصان) مثلا لم يكن معروفاً في لغات الهنود الأمريكيين حتى الغزو الإسباني حين جلب الغزاة معهم الجياد إلى أمريكا. ولم تكن البطاطس معروفة في أوروبا قبل أن يحضرها الإسبانيون إليها. وحتى في حالة وجود (الشيء) في الثقافة المعينة فقد تختلف معانيه أو تنعدم كلية في بعض الحالات فمثـلاً توجـد عنـد الإسكيمـو فروق دلاليـة كثـيرة تعـبر عن أنـواع مختلفـة من الثلج وهم يستعملون كلمات مستقلة للتعبير عن تلك الفروق بينما نجد ثقافات أخرى لها أيضاً تجاربها مع الثلوج لا تتضمن ذلك العدد من الفروق الدلالية ونادراً ما نلاحظ تلك الفروق بصورة واضحة إلا عند الترجمة الدقيقة لنص من لغة إلى أخرى.

ويمكن أن يتم تصنيف المعـــاني وفقـاً للصيـــغ التي ترتبـط بها، فالمعـاني التي ترتبـط بالكلمات بوصفهـا كلمات هي معـان معجميـة، مثـلاً معنى (مبنى لسكن الإنسـان) الـذي يرتبط بالصيغة house معنى معجمي في اللغة الإنجليزية أما المعنى (اثنان أو أكثر) - الجمع - المـرتبـط بالصيغـة (S) في مثـل maps, cats, books فهـو معنى صرفي في حين أن معنى (الجمـع) الـذي تؤديه الكلمة (جمع) هو معنى معجمي. كذلك معنى (الاستفهام) المرتبط بترتيب أجـزاء الجملة في قولنـا is he a farmer? هو معنى نحـوي في حين أن المعنى المـرتبط بالكلمة (استفهام) معنى معجمي.

وتهمنـا في الـوقت الحـاضـر بصـورة أساسية المعاني المعجمية، ولكن اللغات المختلفة تصنف معـانيهـا بصـور مختلفـة، فما يكون معنى معجميا في لغة من اللغات قد يكون معنى صرفيا في لغة أخرى. ومتحدثو اللغة ممن لم يحتكوا بلغات أخرى يفترضون أن المعاني في جميع اللغـات واحـدة وأكثـر من ذلـك يعتقـدون أيضـاً أن تصنيف المعاني في اللغات المختلفة يتم بنفس الطريقة فالناطقون بالانجليزية مثلا يجدون صعوبة في تصور لغة لا تميز المفرد والجمع على أســاس صرفي، وقـد يتسـاءلـون (كيف يستطيع هؤلاء التعبير عن أفكارهم؟). وهذا التمييز (الصرفي) لا وجود له في اللغة الصينية مثلاً وهي تعبر عن المعاني اثنان ثلاثة (أكثر من واحد) تعبيراً معجمياً تدل عليه الكلمات.

وقد كانت اليونانية القديمة تعبر عن فكرة الإفراد والتثنية والجمع بمعان صرفية، ولنا أن نفترض تعجب اليونانيين من لغات ليس بها سوى مفرد أو جمع كيف يمكن لها التعبير عن معنى التثنية وهو تمييز معجمي في بعض اللغات كالانجليزية.

ولشيوع دلالات الكلمة أهميته، فكلمة get مثلا التي تظهر بين أشيع ٥٠٠ كلمة في قائمة ثورنديك إذا استعملت في سياق We did not want to overdo things and get six months بمعنى (يتعرض للسجن) فسنجد كثيراً من الطلاب حتى المتقدمين منهم في دراسة اللغة الانجليزية كلغة أجنبية لا يعرفون هذه الكلمة، رغم ذلك لا يجوز لنا أن نفترض أنهم يجهلون كلمة هي واحدة من أشيع ٥٠٠ كلمة في اللغة الانجليزية بل إن عدم معرفتهم بها راجع إلى عدم شيوع هذا المعنى الخاص للكلمة get اذ لم يسجل ضمن نصف المليون كلمة الجارية في الاستعمال[١٠]. وقد سجل قاموس اكسفورد Oxford English Dictionary ٢٣٤ معنى لكلمة get، ومن البديه أن المتكلم يعرف عدداً كبيراً من تلك الدلالات رغم ذلك فهو قد لايدرك الكلمة المذكورة في النص السابق.

تكوّن الدلالات التي نوقشت حتى الآن جزءاً من الرسالة المطلوبة في الاتصال، وهي دلالات يقصدها المتكلم ويمكن تسميتها بالدلالات الأساسية. وهناك، في واقع الاستعمال، دلالات أخرى تعبر عنها الكلمات، فاستعمال المتكلم لكلمة مقيدة بطبقة اجتماعية معينة يحمل إليك دلالة ارتباطه بتلك الطبقة، وكذلك الكلمة المقيدة جغرافياً فاستخدامها من قبل المتكلم يعكس دلالة الانتساب الإقليمي أيضاً.

١ ـ ٤ ـ ٣ ـ التوزيع

توزيع الكلمات هام بالنسبة لنا لأن متحدثي اللغة الأصليين يحملون معهم في كل لحظة عاداتهم في تقييد التوزيع (الاستعمال). ثم إن التوزيع يهمنا أيضاً من حيث أن للغات المختلفة قيودها المختلفة إزاءه، فهناك مثلا القيود النحوية كالتي تجعل من الكلمة الانجليزية water اسماً في قولنا a glass of water وفعلا في التعبير water the garden واسماً يقوم مقام النعت في المثال water meter ولكنها ـ أي كلمة water ـ لا تكون صفة إلا بتعديل في شكلها كما في قولنا watery substance وقد تكون القيود في لغات أخرى أدق من ذلك،

---

١٠ ـ اعتمدنا في هذا التقدير على معلومات قدمها Irving Longe في كتابه:ـ *The Semantic Count of 570 Commonest English Words* (New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University Press, 1949).

ففى اللغـة الاسبـانيـة مثلا تستعمل كلمة agua (ماء) اسماً فقط مالم يعدل شكلها ليعبر عن دلالات أخرى.

ومن المهم أيضـاً مراعـاة التـوزيـع (الاستعمال) الجغرافى والاجتماعى للكلمة نسبة لما يعكسـه هذا التـوزيـع من دلالات ثانـويـة. ومثـل هذه الحقـائق لانجـدهـا ضمن التقارير المخصصـة لشيـوع الكلمات، فقـائمـة ثورنـدايك مثلا لا توضح لنا ما إذا كانت كلمة ain't الواردة بين أشيع مائتى كلمة تستعمل فى الانجليزية الفصحى أم أنها ظاهرة لهجية عامية.

والكلمات لا تقيـد جغـرافيـاً فحسب، بل يقيـدهـا أيضـاً أسلوب الكلام أو الكتابة، وهناك كلمات تستعمل فى الشعر لانجدها فى المحادثات أو فى النثر العادى والعكس أيضاً صحيح.

١ ـ ٥ ـ تصنيـف

لا بد أن يكون واضحاً أن كلمات اللغة تكون نظاماً معقداً لفئات من العناصر، وأن تلك الفئات تتداخل من حيث الدلالة (المعنى) والصيغة والوظيفة النحوية والتوزيع.

١ ـ ٥ ـ ١ ـ لقـد صنف فريـز الكلمات الانجليـزيـة إلى أربع مجموعات تهمنا فى هذا المقـام[١١] وهـى (١) الكلمات الـوظيفيـة functional words (٢) الكلمات البـدائـل substitutional words (٣) الكلمات الموزعة توزيعاً نحوياً grammatically distributed words (٤) كلمات المحتـوى content words (٥). والكلمات الـوظيفيـة تؤدى فى الأساس وظـائف نحـويـة وذلك مثل كلمة do الاستفهامية. والكلمات البدائل مثل he , she , they الـخ، تحل محل فئـة من الكلمات وعـدد من الفئات الفرعية. والكلمات الموزعة توزيعاً نحوياً مثل any , some الخ لها استعمالات مقيدة نحوياً. وعدد الكلمات فى المجموعات الثلاث الأولى قليل نسبياً (نحو مائتى كلمة) فى اللغة الانجليزية(١٢). وتنقسم كلمات المحتوى فى اللغـة الانجليـزيـة وكثـير من اللغات الأخرى إلى عناصر تعامل معاملة الأشياء والعمليات processes والصفات qualities (أسماء وصفات وأفعال).

١١ ـ Charles Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (Ann Arbor, Michigan Univ. Press, 1945), Pp. 44–50.

١٢ ـ اعتمدنا في هذا التقدير على معلومات قدمها شارلس فريز في كتابه Charles Fries, The Structure of English (New York: Harcout, Brace, and Co., 1952), Chap. VI.

١ ـ ٥ ـ ٢ ـ وهنـاك تمييـزان آخـران لا بد من مراعاتهما لنكمل أنموذجنا، فنحتاج أولاً إلى أن نميـز المفـردات العـامة المعروفة لدى أعضاء الجماعة اللغوية من الكلمات المتخصصة التي تعـرفهـا جماعـة خاصـة. وتهمنـا بصورة أساسية الكلمات العامة (غير المتخصصة) لأن الكلمات المتخصصـة يكتسبهـا النـاطق الأصـلي باللغـة بالتعلم شأنـه في ذلك شأن الدارس الأجنبي وينصب اهتمامنا هنا بالمشكلات الخاصة التي تواجه دارسي اللغات من غير أهلها.

١ ـ ٥ ـ ٣ ـ أمـا التمييـز الآخـر فهـو تمييـز مفردات الاستعمال ومفردات الفهم (الأداء والتعـرف). وحصيلتنـا من مفـردات الفهم عادة أكبر من حصيلتنا من مفردات الاستعمال. وقـد أجـريت عدة دراسـات لتقـدير الحد الأدنى الضرورى للكلمات التى تمكن الطالب من تحقيق الاتصـال فى مواقف عاديـة واستخـدمت لهذا الغـرض ألف كلمـة فى (الانجليـزيـة الأسـاسيـة) Basic English (١٣) ويـرى وست أن ألفى كلمـة كافية للتعبير عن أى شىء، وأنهـا أكثـر من الضـرورى بالنسبـة لمعظم الأشيـاء(١٤). وهـذه الكلمات هى بالطبع كلمات استعمال أدنى، أما بخصوص كلمات الفهم فمن الضرورى أن يكون الحد الأدنى أكبر من ذلك بكثير.

٢ ـ عامـل اللغـة الأصليـة

٢ ـ ١ ـ السهولة والصعوبة

يمكن أن يستفـاد من الـدراسـات التى تمت فى مجال المفـردات لاختيـار عينـة منهـا للتدريس أو الاختبار. وقد أجريت محاولات فى هذا الصدد حظيت بانتشار كبير ومنها قائمتا Basic English التي أعـدهـا أوقـدن C.K.Ogden و A general Service List of English Words لمايكل وست West (١٥). إلا أن مثل هذه القوائم برغم الحرص والخبرة فى إعدادها لا يمكن أن تعكس لنـا مستـويـات السهـولـة والصعـوبـة فى المفردات، لأن تلك القوائم، بطبيعتهـا، لا تأخـذ فى الاعتبـار أهم عامـل وأقـواه فى اكتسـاب مفردات اللغة الأجنبية وهو مفردات لغة الدارس الأصلية. فلو أخذنا مثلا مجالا كاختبار مفردات إنجليزية معد لناطقين بالاسبـانيـة نلاحظ الحقيقة التالية: إذا استعملنا كلمات مثل caluminator, suppuration,

---

١٣ ـ C.K. Ogden, *The System of Basic English* (New York: Harcourt, Brace, and Co., 1934)

١٤ ـ "*Simplified and Abridged*", *English Language Teaching,* V, No. 2, 48.

١٥ ـ Michael West, *A General Service List of English Words with Semantic Frequencies and a Supplementary Word-List for the Writing of Popular Science and Teachnology,* (New York, London, Toronto: Longmans, Greene and Co., 1953).

machete التى تظهر بين أقل ١٣٥٨ كلمة شيوعاً فى قائمة ثورندايك (٣٠,٠٠٠ كلمة) لوجدنا أن جميع الدارسين تقريباً يعرفون هذه المفردات، فهل لنا أن نفترض إذن أن لأولئك الدارسين حصيلة من مفردات اللغة الانجليزية تربو عن ٢٨,٦٤٢ كلمة؟ بالطبع لا، فسبب معرفتهم لتلك الكلمات إنما يرجع إلى أن الكلمات caluminator, supuration, machete موجودة فى اللغة الاسبانية لذلك يعرفها الطلاب. عليه لا يجوز لنا أن نتجاهل اللغة الأصلية للدارسين كعامل له أهميته فى اختيار الكلمات مثلما له أهميته فى مجال النطق والأبنية النحوية.

وهذا مثال آخر يوضح أهمية اللغة الأصلية للدارسين من حيث علاقتها بالتوزيع النحوى فالكلمتان fire و man من المحتمل أن تمثلا صعوبة كبيرة للناطقين باللغة العربية حينما تردان فى السياقين fire the furnace (أشعل المدفأة) و man the guns (ضع الرجال خلف المدافع) فمتحدث العربية يجد فى مثل هذه السياقات صعوبة أكبر مما يجد فى مثل open fire (أطلق النار) و a man broke his leg (كسر رجل ساقه). والعلاقة هنا أدق منها فى المثال السابق ففى اللغة العربية تستعمل (نار) اسماً فى مثل (أطلق النار) ولكنها لا تستعمل فعلا، وكذلك (رجل) يستعمل فى مثل (كسر رجل ساقه) ولكنه لا يستعمل على هيئة فعل. وهناك بالطبع عناصر أخرى تتضمنها هذه الأمثلة بجانب التوزيع النحوى.

٢ - ٢ - أنماط الصعوبة

تنتج السهولة أو الصعوبة فى اكتساب مفردات اللغة الأجنبية من التشابه والاختلاف مع مفردات اللغة الأصلية للدارس من حيث الشكل (الصيغة) والمعنى والتوزيع. وبمقارنة مفردات اللغة الأجنبية بمفردات اللغة الأصلية نجد كلمات: (١) متشابهة فى الصيغة والدلالة (٢) متشابهة فى الصيغة ولكنها مختلفة فى الدلالة (٣) متشابهة فى الدلالة مختلفة فى الصيغة (٤) مختلفة فى الصيغة والدلالة (٥) مختلفة من حيث نوع البنية (٦) متشابهة فى الدلالات الأساسية ولكنها مختلفة من حيث إيحاءاتها connotations (٧) متشابهة فى الدلالة ولكنها مقيدة من حيث التوزيع الجغرافى.

وتتداخل هذه المجموعات بحيث أن كلمة واحدة قد تقع فى أكثر من مجموعة مما يؤدى إلى تنوع وجوه الصعوبة فيها. رغم ذلك ففى استطاعتنا أن نتنبأ بالمستوى العام للصعوبة على أساس من تلك المجموعات، فيمكننا أن نصنف كل مجموعة إلى ثلاثة مستويات للصعوبة (١) سهل (٢) عادى (٣) صعب. ونخص هنا بالاصطلاح (متشابه) تلك العناصر التى تؤدى نفس العمل فى الاستعمال العادى فى اللغتين، ونعلم أنه لا ينبغى توقع

التشابه التام فى السلوك اللغوى أما درجة التشابه فيه فتعتمد على العناصر التى يميزها أهل لغة معينة أو يترجمونها من وإلى اللغة الأخرى باعتبارها (نفس الصيغة) والاشارات المتعلقة بالصيغة هى إشارات إلى أصوات الكلمات وليس إلى تهجئتها، رغم أننا فى هذا الفصل نلجأ إلى التهجئة أكثر مما نلجأ إلى التمثيل الصوتى.

٢ ـ ٢ ـ ١ ـ النظائر(١٦) Cognates

النظائر هى الكلمات المتشابهة من حيث الصيغة والدلالة. وفى الانجليزية والاسبانية آلاف الكلمات على درجة من التشابه فى الصيغة والدلالة مثل calender, hospital, hotel (١٧) وبعض تلك النظائر تستعمل فى الاسبانية بالصورة التى انحدرت ت بها من اللاتينية، وقد استعارتها اللغة الانجليزية من اللاتينية أو الفرنسية، ويرجع بعضها إلى صيغ أقدم ربما وجدت فى اللغات الهندو ـ أوربية التى انحدرت منها اللغتان الانجليزية والاسبانية. وأيا كان سبب التشابه فإن تلك الكلمات تشكل فى العادة مجموعة فى الدرجة الدنيا من الصعوبة. أى أنها سهلة. وإذا كان التشابه بين تلك الكلمات كبيراً ففى استطاعة الناطق بالاسبانية، وان لم يدرس الانجليزية، أن يتعرف عليها. ولهذه الكلمات أهميتها فى المستوى الابتدائى لدراسة اللغة. ويمكن أن تصنف الكلمات المتشابهة فى الانجليزية والاسبانية ـ برغم كثرتها ـ فى عدد قليل نسبياً من المجموعات الفرعية أو أنماط التناظر patterns of correspondance كالتناظر بين (tion) و (cion-) وهناك مئات من الكلمات يمكن تصنيفها تحت نمط التناظر(١٨) باعتبار أنها متشابهة وعند استعمال هذه الكلمات النظائر فى التدريس والاختبار يصبح من المفيد أن تصنف كأنماط وليس كعناصر مستقلة عن بعضها.

وهناك افتراض خاطىء بأن النظائر لا يمكن وجودها إلا فى لغتين ترتبطان فى النسب كالانجليزية والاسبانية، غير أن هناك كثيراً من النظائر توجد فى الانجليزية واليابانية

---

١٦ ـ النظائر بالمعنى المستعمل هنا هي الكلمات المتشابهة في الصيغ والمعاني ـ أما المعنى العام للمصطلح فهو (الكلمات ذات العلاقة في أصلها) ونحن هنا نسمي الكلمتين إذا كانتا متشابهتين في الصيغة والمعنى نظيرين حتى وإن لم يكن هناك ارتباط بينهما في الأصل، كما أننا لا نعتبر الكلمات نظائر وإن كانت من نفس الأصل إذا اختلفنا في معناها الراهن بحيث يختلف المتكلمون بنفس اللغة في فهمها.

١٧ ـ لقائمة النظائر الاسبانية ـ الانجليزية ينظر: Marshall E. Nunn and Herbert A. Van Scroy, *Glossary of Related Spanish–English Words*: University of Alabama Studies, Number 5, 1949).

١٨ ـ *Lesson in Vocabulary in an Intensive Course in an English* Research Staff of the English Language Institute, Charles C. Fries, Director (Ann Arbor: English Language Institue, 1949)

والانجليزية والصينية وفى عدد آخر من اللغات التى لا تربطها علاقة، كما أن هناك كثيراً من الكلمات تدور فى لغات العالم وأكثرها تجاوز حدود لغة واحدة أو ثقافة واحدة.

٢ ـ ٢ ـ ٢ ـ النظائر الخادعة (١٩)

وهى الكلمات التى تتشابه فى أشكالها وتختلف فى معانيها : قد تكون الكلمات المتشابهة فى الشكل متشابهة تشابهاً جزئياً فى المعنى فى كلتا اللغتين، كما أنها قد تختلف فيه اختلافاً تاماً، وفى هذه الحالة فهى إما أن تعبر عن معان فى اللغة الأجنبية يدركها الدارس من تجربته فى لغته الأصلية أو تعبر عن معان لا يدركها أى لا تكون جزءاً من تجربته ـ فالكلمة milk مثلا استعارها اليابانيون من اللغة الانجليزية ولكنهم قيدوها لتعنى اللبن (المعلب) فشكل الكلمة فى اللغة الانجليزية مشابهة لشكلها فى الانجليزية، أما التشابه بين الكلمتين من حيث الدلالة فهو تشابه جزئى إذ لا تشمل الكلمة فى اللغة اليابانية اللبن الطازج. والكلمة الاسبانية assistir تشابه من حيث الشكل الكلمة الانجليزية assist إلا أن معنى الكلمتين مختلف اختلافاً تاماً، إذ تشابه الكلمة الاسبانية فى المعنى كلمة attend فى اللغة الانجليزية بينما تحمل الكلمة الانجليزية المشابهة لها assist معنى المساعدة والمؤازرة. ونتيجة لهذا الفرق فى المعنى فإن متحدثى الاسبانية الذين يدرسون اللغة الانجليزية يقولون they assisted a class حين يقصدون القول they attended a class وتعبر اللغة الاسبانية عن كلا القولين فى الانجليزية in the table و on the table بشكل واحد هو en la mesa والاسبانى لا يميز فى المعنى بين تعبيرى in the table و on the table إلا فى حالات خاصة جداً، وهى حالات لا يقتصر التمييز فيها على in مقابل on فقط بل يشمل أيضاً التمييز بين (طاولة) مقابل (درج)، فالاسبانى يقول en el ca jo'n (فى الدرج) و sobre la mesa (على الطاولة)، فالمشكلة هنا لاتقتصر على ربط معنى مألوف بشكل جديد بل تمتد لتشمل أيضاً إدراك تمييز جديد فى المعنى، أى إدراك طريقة مختلفة للنظر إلى الأشياء.

وتلك الكلمات المتشابهة فى الشكل والمختلفة فى المعنى أو (النظائر الخادعة) كما سميناها تشكل مجموعة خاصة على درجة عالية جداً من الصعوبة، وسوف نشير إليها بكلمة (صعبة) ومن المناسب ألا تصنف هذه الكلمات بناء على معيار الشيوع وحده نسبة

---

١٩ ـ يستعمل التعبير (النظائر الخادعة) هنا إشارة إلى التشابه في الصيغة فقط والاختلاف في المعنى ولا يحمل التعبير إشارات إلى أصل الكلمات. أما في مصطلح علم اللغة فالتعبير (النظائر الخادعة) يدل عادة على كلمات في اللغتين تبدو مترابطة في الأصل في حين انها ليست كذلك في الواقع. وبالنسبة لنا فهذه الحالات تصنف بوصفها نظائر إذا كانت المعاني متشابهة.

لأن تشابهها فى الشكل لكلمات فى اللغة الأجنبية يرفع من درجة شيوعها فى استعمال الدارس فوق ما هو معتاد فى اللغة ـ أى أنها، بمعنى آخر، أكثر أهمية مما يشير إليه تقرير شيوعها. وهى مواطن أكيدة للخطأ.

٢ ـ ٢ ـ ٣ ـ الصيغ المختلفة

وهى الصيغ المتشابهة فى معنى معين ولكنها تختلف من حيث صورها، ومستوى الصعوبة فيها (عادى) ومثال لذلك كلمة tree الانجليزية فى السياق the leaves of the tree are falling والكلمة العربية (شجرة) فى سياق مثله. ويتمثل العبء التعليمى فى هذه الحالة فى تعلم صيغة جديدة tree أو (الشجرة) للمعنى المعروف فى اللغة الأصلية. ويخطىء كثير من الناس حين يظنون هذا النوع من تعلم المفردات يمثل (تعلم المفردات) بصورة عامة، وهو تبسيط لا يميز بين درجات الصعوبة المختلفة التى يجدها الشخص فى تعلم مفردات اللغة الأجنبية.

ومن المهم أن نلاحظ أيضاً أنه برغم إمكانية ترجمة معانى الكلمات من لغة إلى لغة أخرى فإن الكلمات التى تتطابق معانيها فى اللغتين قليلة جداً. فمن الصعب مثلا أن ندرك أن كلمتى tree و (شجرة) متشابهتان فى معنيين أو ثلاثة فقط من معانيها واستعمالاتها الكثيرة المختلفة. فالمعانى ليست متساوية فى اللغات لذلك فالقواميس الجيدة لا تقدم المعانى فى شكل كلمة مقابل كلمة فى اللغة الأخرى. ويخرج عن قاعدة عدم تساوى معانى الكلمات فى اللغات كلمات مثل (بنسلين) التى استعارتها عدة لغات معاً حيث تعتبر متطابقة فى معناها بين اللغات. وحتى فى هذه الحالة فإذا قدر لهذه الكلمة أن يكثر ترددها فسرعان ما ينتج عنها فى اللغات المختلفة معان جديدة ليست متطابقة تماما.

ومجال كلمات المحتوى هذه التى تختلف صيغها وتتشابه جزئياً فى معانيها هو المجال المناسب لاتخاذ قرارات بشأن تحديد حجم المفردات، ويمكن أن تتخذ هذه القرارات جزئياً على أساس قوائم الشيوع عند البحث عن مفردات التعرف وأيضاً على أساس مدى الفائدة range of usefulness عند معالجة مفردات الاستعمال (الأداء).

٢ ـ ٢ ـ ٤ ـ المعانى الغريبة

وهى الكلمات التى تختلف فى الشكل وتمثل معانى غريبة على متحدثى لغة معينة، أى تمثل نظرة مختلفة للأشياء، وتصنيفها (صعبة) فإذا أخذنا مثلا تعبير first floor فى الانجليزية الأمريكية نجد أنه يختلف فى الصورة عن التعبير العربى (الدور الأول) كما

يختلف فى مفهوم معنى (أول) حيث أن كلمة (أول) العربية لا تعنى فى هذه الحالة (رقم ١) على مستوى الأرض، بل تعنى رقماً واحداً فوق مستوى الأرض، وبذلك فالتعبير العربى (دور أول) يشير إلى ما يسمى فى الانجليزية الأمريكية second floor رغم أن ترجمته الحرفية هى first floor . وما يسمى first floor فى الانجليزية الأمريكية هو فى الواقع مقابل لما يسميه العرب (الدور الأرضى).

وهذه الحالات تمثل مشكلات خاصة فى مفردات اللغة الأجنبية، ومن البديهى أنه لا يكفى تدريس التعبير الجديد فحسب إذ لابد أيضاً من الاشارة إلى المعنى (الخاص) الغريب له وقد يحدث أن تكون بعض تلك الكلمات ذات المعانى الغريبة متشابهة فى صورتها فى كلتا اللغتين وهى تشكل بذلك نظائر خادعة. ولا يقلل التداخل الجزئى للمجموعتين من الحاجة إلى التعرف عليهما تعرفاً منفصلا. وفى حالة وقوع الكلمات فى كلتا المجموعتين معاً فإن صعوبتها التعليمية تزيد طبقاً لذلك.

وهناك من الأسباب ما يجعلنا نعتقد بأن نفس النوع من التحريف الذى يمكن ملاحظته فى أصوات الكلام لدى المتكلم الأجنبى يحدث أيضاً فى مجال المعانى التى يحاول أن يعبر عنها. وهو فى كلتا الحالتين يستبدل بوحدات اللغة والثقافة الأجنبية وأنماطها وحدات لغته وثقافته وأنماطهما. وفى حالة الأصوات يسمع الشخص غير المدرب من هذا الأجنبى لكْنَةً لا يستطيع تحديد كنهها، أما الشخص المدرب فيستطيع أن يدرك التحريفات المحددة، ولكن التحريف فى حالات المعانى تصعب ملاحظته لأن المعانى التى يريدها المتكلم لايدركها السامع بصورة مباشرة أما إذا استعمل المتكلم صيغة من الصيغ بطريقة غير عادية فإنه حينذاك يلفت انتباهنا إلى الاختلافات المحتملة فى المعنى. وكذلك الحال عندما يستمع المتكلم الأجنبى إلى اللغة كما يتكلمها أصحابها فهو حينئذ لا يدرك المعانى التى يحاول المتكلمون الأصليون التعبير عنها، بل يدرك المعانى المألوفة لديه.

٢ ـ ٢ ـ ٥ ـ الأنواع الجديدة لأشكال (صيغ) الكلمات

الكلمات الصعبة فى بنائها الصرفى، وتصنيفها (صعبة):

تواجه المتحدثين بعدد من اللغات كالرومانية واليابانية والصينية مشكلات كبرى فى تعلم الوحدات المعجمية مثل call up (يتصل هاتفياً) و call on (يزور) و run out of (ينفد من عند الشخص) فيجد الدارس صعوبة فى فهم هذا الفعل المركب من كلمتين فى اللغة الأجنبية إذا كانت لغته لا تحتوى على وحدات معجمية تتكون من كلمتين منفصلتين كما فى

الأمثلة السـابقـة . وتزداد هذه الصعوبة عندما تكون الكلمتان قابلتين للفصل بينهما بكلمات أخرى كما فى المثال : did he call the boy up? وهذه الأفعال ذات الكلمتين تشكل صعوبة خاصة بها .

التعبيـرات الاصطلاحيـة Idioms

وهى التعبـيرات الغـريبة على اللغة ويمكن إدراكها بسهولة إذا نظرنا إليها من خلال المقارنة بين لغتين ولم نقتصر على لغة واحدة . وما قد يبدو لمتحدث أصلى أنه تعبير تنفرد به لغتـه وحـدهـا قد يكـون تعبـيراً عاديـاً جداً لمتحـدثى لغـة أخـرى ومن ثم فهـو ليس تعبيراً اصطلاحياً بالنسبة لهم ، كما أن تعبيراً يبدو عادياً لأهل اللغة قد يكون غريباً على المتكلمين الأجانب من ذوى خلفية لغوية معينة . وحين نجد فى مقارنتنا للتعبير فى عدد من اللغات أنه غريب عليها كلها أو على أغلبها فهذا يبرر تسمية التعبير (مصطلحاً) على أن هذه التسمية تصبح بلا معنى فى الحالات التى يوجد فيها تعبير موازٍ له فى لغة أخرى . وقد اتجهت الدراسة الاحصـائيـة للتعبيرات الاصطلاحية (المصطلحات) التى أجريت عقب مشروع Modern Foreign Language Study إلى دراسـة التعـابـير في إطـار لغتـين ، فدراسـة كينستـون Keniston المعـروفـة باسم Spanish Idioms List [٢٠] تتنـاول التعبيرات الاسبانية الغريبة على متحـدثى الانجليـزية . وقد كان جميع معدى القوائم ينظرون إلى تعابير اللغة الأجنبية فى ضوء اللغة الانجليزية سواء كان ذلك عن قصد منهم أو لم يكن .

٢ ـ ٢ ـ ٦ ـ الإيحاءات الدلالية المختلفة

الكلمات التى تختلف إيحاءاتها اختلافاً كبيراً فى اللغتين (وتصنف صعبة) :

هنـاك مجمـوعـة خاصـة بالصعـوبـة التى تشكلهـا كلمات عاديـة فى إيحاءاتها فى اللغة الأصلية للدارس ولكنها تعتبر مشينة أو محظورة فى اللغة الأجنبية أو العكس ، فعندما لا يكون فى إيحاءاتها فى لغة الدارس الأصلية ما يمنع استعمالها فهو سوف يستعملها فى اللغة الأجنبية دون أن يدرك تأثـيرهـا على السـامعين الناطقين بتلك اللغة . وقد يتجنب الدارس استعمال كلمة ما فى اللغة الأجنبية لما لها من إيحاءات فى لغته حتى وإن لم تكن تحمل تلك الايحاءات فى اللغـة الأجنبيـة ، وهـو يفعـل ذلك خشية أن يثير ردود الفعل التى تبعثها الكلمة فى لغته .

---

٢٠ ـ Hayward Keniston, *Spanish Idiom List Selected on the basis of Range and Frequency of Occurence* of the American and Canadian Committee on Modern Languages, XI (New York, 1929)

وفى كلتـا الحـالتـين فهـذه الكلمات مهمـة على مستوى التقبل الاجتماعى. ونورد هنا بعض أمثلة لتوضيح الاختلافات فى الايحاء:

هنـاك تعبـير فى اللغـة الاسبـانيـة Dios mio وهـو يعنى حرفياً (يا الهى) ويستعمل فى الغالب كدعاء فى المحادثات العادية. والاسبانيون حتى أولئك الذين بلغوا مرحلة متقدمة فى معـرفتهم بالانجليـزية يستعملون هذا التعبير أحياناً بنفس الاحساس والقصد عند تكلمهم باللغـة الانجليـزيـة ولكن تأثـيره على السامعين الناطقين بالانجليزية تأثير مختلف بالطبع. كذلـك نجـد اسم عيسى Jesus مستعمـلا فى اللغـة الاسبـانية للأشخاص، والآباء الذين يسمـون أبنـاءهم بهذا الاسم يشعـرون فعـلا بأنهم يكـرمـون المسيح، أوهم على الأقل لا يشعـرون فى ذلـك بأى تقليـل من شأنـه. هذا بينـما يجد متحدثو الانجليزية صعوبة فى نداء شخص بهذا الاسم، وهـو اختـلاف جذرى فى الايحـاءات فى اللغـة الاسبانية، فالمتحدثون بالانجليزية يشعرون بأن فى إطلاق هذا الاسم على شخص ما تقليلا من شأن المسيح وهو أمـر يختلف عما نجـده فى الاسبـانيـة. كذلـك الصفـير whistling فى المناسبات الرياضية أو الحمـلات السيـاسيـة يبـين أيضـاً عن اختلاف واضح فى المعنى لدى المتحدثين بالانجليزية والاسبانية، فالمتحدثون بالاسبانية يفاجأون عندما يشاهدون الناس يصفرون ويصفقون فى نفس الـوقت لأحـد الخطبـاء لأن التصفيق بالنسبـة لهم يعنى الاستحسان بينما يعنى الصفير نوعاً غير مهذب من الاستهجان.

وهـذا الاختـلاف في الايحـاءات يظهر أيضاً فى لهجات اللغة الواحدة، فكلمة (مرة) العـاميـة تعنى (امـراة) أوزوجـة فى كثير من اللهجات العربية بينما نجد لها مفهوماً خاصاً فى اللهجة المصرية يوحى بالاحتقار.

لقـد ذكـرنـا فيـما مضى أمثلة بدهيـة لاختـلافـات واسعة فى إيحاءات الكلمات وهناك اختـلافـات دقيقـة تظـل مصـاحبة لدارسى اللغة الأجنبية حتى خلال مراحلهم المتقدمة فى دراسة اللغة، وليس هناك من سبيل لتدريس أو اختبار مثل هذه الفروق الدقيقة بصورة وافية ولكن من الممكن أن نحصل على عينات لأكثر حالات الاختلاف شيوعاً وبداهة.

٢ ـ ٢ ـ ٧ ـ القيود الجغرافية

الكلمات المقيدة بمناطق جغرافية معينة داخل مناطق اللغة الأجنبية وتصنف (صعبة) لأن القيـود نفسهـا لابـد من تعلمهـا. وللقيـود الجغرافية على استعمال الكلمات أهميتها عند

اختيار الكلمات للتدريس وعند اختيار المفردات . وما لم نكن نرمى إلى التدريس أو الاختبار فى لهجة جغرافية معينة من لهجات اللغة فلا بد من اختيارنا للصور (الصيغ) التى تمثل اللغة الرسمية إذا وجدت ، أو أننا نختار كلمات عامة تستعمل فى اللهجات الرئيسة فى حالة عدم وجود اللغة الرسمية . أما إذا كان اهتمامنا مثلا باللغة الانجليزية بصرف النظر عن كونها البريطانية أو الانجليزية الأمريكية الرسمية فيجب أن نتفادى كلمات مثل petrol و gasoline فى الاختبارات لأنها خاصة بكل من اللهجة البريطانية والأمريكية على التوالى . أما إذا كنا من الناحية الأخرى مهتمين بالأمريكية الرسمية بشكلها المميز عن الانجليزية البريطانية فسوف نستعمل كلمة dragon fly للحشرة المعروفة بهذا الاسم لأنه أشيع من الاسم المستعمل فى المناطق الشمالية لنفس الحشرة و darling needle أو المناطق الوسطى التى تستعمل فيها اسم snake feeder (٢١) .

ورغم أن جانباً مما قيل عن الكلمات المقيدة جغرافياً قد لا ينطبق بصورة مباشرة على تعريف أنماط الصعوبة فهناك ما يبرر اعتبار هذه الكلمات ذات صعوبة خاصة ، وذلك لأن الدارس الذى تعلم صيغة أو كلمة مقيدة يجب أن يتعلم صيغة أخرى لنفس المعنى إذا أراد أن يتفاهم مع متحدثين من مناطق جغرافية يشيع فيها استعمال تلك الصيغة التى سبق له أن تعلمها . وهذه المجموعة تصنف باعتبارها (صعبة) . وهناك على وجه العموم تفكير سطحى جداً بشأن مفردات اللغات ، وهو يظهر في بعض البحوث فى مجال المفردات مثل الدراسات الاحصائية والمفردات المبسطة فيجب أن نضع فى اعتبارنا ونحن نتناول المفردات ثلاثة جوانب مهمة فى الكلمة هى : صورتها (صيغتها) ومعناها وتوزيعها (مجالات استعمالها) كما يجب أن نهتم بالأنواع أو الفئات المختلفة للكلمات التى تعمل فى اللغة . وتبدو أهمية هذه الأمور بصورة خاصة عند تعلم مفردات اللغة الأجنبية وذلك لأن صيغ الكلمات ومعانيها وتوزيعها (استعمالاتها) وتصنيفها تختلف من لغة إلى أخرى . ومن ذلك الاختلاف تنشأ مشكلات المفردات ومستويات الصعوبة التى تمثل المشكلات التعليمية ، وهى مؤشرات جيدة لاختبار المفردات . ونجد فى أنماط الصعوبة التى وصفناها سابقاً محاولة لتوضيح وتصنيف المشكلات التعليمية المتعلقة بهذا الموضوع .

---

* نلاحظ بعض الامثلة المشابهة في اللغة العربية حيث نجد كلمات مثل (نظّامة) في دول المغرب العربي وهي تقابل (الحاسب الآلي) في المشرق . (م)

٢١ - Hans Kurath, *A Word Geography of the Eastern United States* (Ann Arabor: Univ. Mich. Press, 1949) P. 14.

٣ ـ كيف نقارن بين مفردات اللغتين

٣ ـ ١ ـ سوف نحاول فيما يلى تقديم آراء محددة فى كيفية العمل فى حالة خاصة، وذلك فى ضوء التصنيف السابق لمشكلات المفردات.

٣ ـ ٢ ـ مفردات محدودة

تبلغ المفردات الكلية فى أية لغة من اللغات عدداً كبيراً جداً وتتطلب هذه المفردات زمناً طويلا من البحث لمقارنة عناصرها واحداً إثر الآخر بأى مجموعة أخرى كاملة للمفردات. وبما إننا مهتمون بتعليم اللغات الأجنبية واختبارها والبحث فيها وفهمها فيمكننا أن نحدد حجم المفردات المطلوبة. وتعتمد طريقة تحديد المفردات على ما إذا كان هذه المفردات للكلام أو الاستماع وللكبار أو للصغار، ولأى نوع من الأغراض أو الاستعمالات. ولن يؤثر التحديد تأثيراً كبيراً على بعض أنواع المفردات. يقول فريز «فيما يتعلق بعناصر المفردات يجب أن تشتمل هذه المرحلة (الأولى) للتعلم العناصر الرئيسة، وهى فى الواقع كل عناصر الأنواع الثلاثة الأولى تقريباً. الكلمات الوظيفية والكلمات البدائل والكلمات ذات التوزيع السلبى (للفهم) والايجابى (للاستعمال) وتتفق كل قوائم الكلمات على إدخال العناصر الرئيسة لهذه المجموعات الثلاث سواء كانت تلك القوائم معدة على أساس إحصائى لنسبة الشيوع أو على مبدأ منطقى تجرى عليه. وهذه الكلمات تلعب دوراً كبيراً فى عمل اللغة الانجليزية من الناحية البنيوية. ومن ثم فيجب ألا نكتفى بتضمينها القائمة الأولى لعناصر المفردات المدروسة فحسب بل يلزم أيضاً أن تقدم فى الدروس الابتدائية(٢٢).

وبجانب هذه الفئات الثلاث فإن وضوح غرضنا من اختيار المفردات يساعدنا على توضيح معالم المفردات المحدودة، فإذا كان هدفنا مفردات الكلام فعلينا إذن (١) أن نقرر الاكتفاء بحدود حوالى ألفى كلمة أو حتى ألف كلمة، وقد نرى أن نضمن لهذا الغرض أكثر من ألفى كلمة ـ ٤٠٠٠ مثلا أو ٧٠٠٠ كلمة، وهذا يعتمد على مستوى الإجادة المتوقعة. (٢) يجب أن نحدد دلالات تلك المفردات. (٣) يجب أن نحدد أيضاً الأنماط النحوية التى ترد فى نطاق العينات التى يتم اختيارها. وسوف يحدد اختيار هذه الأنماط النحوية نوع الكلمات الوظيفية واستعمالاتها التى نحتاج إليها، وتلك الأنماط ستحدد أيضاً الكلمات البدائل والكلمات الموزعة توزيعاً نحوياً التى سوف ترد ضمن مجموعة المفردات. (٥) يجب

---

٢٢ ـ Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. P. 50.

أن نحـدد أعـمار الـدارسـين الـذين نعنيهم بالاختيـار حتى يمكننـا أن نختـار من بين تلك المجمـوعـة المفـردات التي تنـاسبهم . وعلى أى حال فلا منـاص من ورود أنـواع مختلفـة من المفردات ، ولا سبيل إلى تفادى ذلك . وإذا اجتمع لنا عدد من المفردات ـ لنفترض أنه ألفا مفردة ـ يمكننا أن نبدأ المقارنة مع مفردات لغة الدارس .

٣ ـ ٣ ـ اقتراحات محددة لمقارنة المفردات

لابـد أن تشمـل المقـارنـة بين كلمات اللغتـين (ثم بين المجموعات وأنماط الكلمات) ، مجالات الصيـغ والمعـانى والتـوزيـع (مجالات الاستعمال) والايحاءات . ويمكن أن تتم هذه المقـارنـة بفحص الجوانب الأربعة مجتمعة فى كل كلمة من كلمات اللغة الأجنبية على حدة ، كما يمكن أيضـاً أن تتم بالنظـر إلى مجمـوع العينـة كلهـا من حيث الصيغ أولا ثم المعانى ثم التوزيع والايحاءات ، ومن ثم تجرى المقارنة بين اللغتين وفقاً لهذا الترتيب وليس هناك ما يلزم الباحث باتباع هذه الطريقة أو تلك .

الخطوة الأولى : مقارنة الشكل (الصيغة)

بما إننـا نفـترض فى الشخص الـذى يقـوم بالمقـارنـة أنه يعرف كلتا اللغتين (الأجنبية والأصليـة للدارس) معـرفـة جيـدة فيمكنـه أن يشـرع فى العمل بعينة من المفردات فى اللغة الأجنبية قارئاً كل كلمة بصوت مرتفع ومقرراً بسرعة إذا ما كانت الكلمة الأجنبية تشابه كلمة فى اللغـة الأصليـة للدارس أم لا . وتـوضـع كل كلمـة لها شبيـه فى اللغـة الأصلية فى مكان منفصـل إذا كانت مدونـة على بطـاقـة أويتم تسجيلهـا على ورقـة أوبطاقة منفصلة وعندما تتضـح أنـماط التشـابـه يمكن أن يعـاد تصنيف تلك الكلمات المتشابهة فى مجموعات وبذلك نحصل على نوعين من الكلمات : (١) الكلمات المختلفة فى الشكل (٢) الكلمات المتشابهة فى الشكل .

الكلمات المتشـابهـة فى الشكـل يعـاد تصنيفهـا فى أنـماط تناظر بين اللغتين ، الأصلية والأجنبيـة . وتلك الكلمات المختلفة فى الشكل يعاد النظر فيها مرة أخرى للتحقق مما إذا كان الاختـلاف يقتصـر على الشكـل فقـط أم أنه يتعدى ذلك إلى البنية أيضاً وتصنف الكلمات التى تختلف فى بنيتها فى أنواع بنيوية جديدة ـ هذا ولا يكفى النظر إلى القائمة مرة واحدة إذ لابد أن نعود إليها مرة أخرى للتأكد من عملنا ولمراجعة مجموعات الكلمات المتشابهة . ولهذه المـراجعـة أهميـة خاصة لأن الحدود بين المتشابه والمختلف غير واضحة تماماً كما هو معروف .

ويجب أن نتوقع بعض الاختلافات فى حالة قيام اثنين من الباحثين بهذا التصنيف دون التشاور فيما بينهما. وبالامكان التوصل إلى اتفاق عام تقريباً إذا تعاون الباحثان.

الخطوة الثانية: مقارنة المعنى

يمكن بعد الخطوة السابقة أن ننظر في الكلمات المتشابهة ونقابل المعانى المختارة فى قائمتنا بمعانى الكلمات المتشابهة فى لغة الدارس، فإذا كانت تلك المعانى على درجة كبيرة من التشابه (إذ هى نادراً ما تتطابق بصورة تامة) نعتبرها نظائر، أما إذا كان الاختلاف بينها واضحاً فيتم تصنيفها باعتبار أنها نظائر خادعة deceptive cognates وتعتبر (صعبة جداً).

ثم نتجه بعد ذلك إلى الكلمات التى تختلف فى شكلها عن كلمات اللغة الأصلية، فإذا وجدنا معانيها على قدر مناسب من التماثل لمعانى الكلمات فى اللغة الأجنبية نصنفها على أساس أنها (صيغ مختلفة)، أما إذا لم تكن المعانى مشابهة لنظائرها فى اللغة الأجنبية فيتم تصنيفها على أنها (معانٍ غريبة) strange meanings وكذلك تصنف المعانى كمعان غريبة إذا كان التشابه فى المعنى مع نظائرها فى اللغة الأجنبية تشابهاً جزئياً، وبمعنى آخر هناك مشكلة فى الدلالة حينما يضطر دارس اللغة الأجنبية إلى القيام بتمييز غير موجود فى لغته الأصلية أو حينما يتم ذلك التمييز فى لغته بطريقة تختلف عن طريقة اللغة المدروسة.

الخطوة الثالثة: مقارنة التوزيع والايحاءات

يجب أن يتم الفحص النهائى للقائمة لمعرفة الكلمات التى تشتمل على اختلافات كبيرة من حيث التوزيع أو الايحاءات أو من حيث التوزيع والايحاءات معاً، فالأسماء التى لا تستعمل أفعالا فى اللغة الأجنبية تشكل صعوبات إذا كانت تستعمل أفعالا فى اللغة الأصلية للدارس وتوضع أيضاً ضمن قائمة المشكلات الكلمات المقيدة بتوزيع جغرافى فى اللغة الأجنبية. وأخيراً يمكن النظر إلى الكلمات التى تختلف اختلافاً كبيراً من حيث الايحاءات باعتبارها مشكلات تتعلق بالمفردات.

٤ ـ توسيع قائمة المفردات التى تمت المقارنة فيها

تكشف لنا المقارنة التى تحدثنا عنها بإيجاز فيما سبق أنماط التشابه والاختلاف بين اللغتين، ويمكننا أن نطبق هذه الأنماط على مجموعة من المفردات خارج نطاق العينة

المدروسة فالأنماط المتشابهة فى الشكل والمعنى ستنطبق على كلمات أخرى لا تتضمنها العينة ويمكن لأغراض التدريس، إدخال هذه الكلمات الاضافية دون تحديد عددها، وهى لا تمثل مشكلة تعليمية لأن المشكلة فى أية محاولة لتوسيع المفردات بما يتجاوز العينة يكون قد سبق توضيحها من قبل. ويمكن الاستفادة من المشكلات الناشئة من الاختلاف بين معاني مفردات العينة في التعرّف على الصعوبات المماثلة فى مجموعة المفردات الجديدة. وقد ينطبق نفس الشيء على الاختلافات المتعلقة بالايحاءات والتوزيع الجغرافى وغيره.

٥ ـ طريقة عرض نتائج المقارنة بين مجموعتين من المفردات

يختلف عرضنا لنتائج الدراسة باختلاف الغرض المقصود منها فإذا كان هدفنا من النتائج استخدامها فى دروس تعليم اللغة يمكننا تقديمها فى شكل دروس، وفى مثل هذه الحالة تقدم سلسلة من الكلمات حسب الحاجة إلى الأنماط النحوية التى تشتمل عليها تلك الكلمات، وتقدم مجموعة أخرى من الكلمات تبعاً للمجالات السياقية. وفى كل درس لابد من تجميع المفردات (الكلمات) وفقاً لدرجة صعوبتها. وقد يكون من المفيد أن يتم عرض سريع للكلمات النظيرة لكلمات اللغة الأصلية للدارس حتى إن كان إعداد المفردات قد تم لغرض التدريس.

أما إذا لم يكن الغرض من نتائج الدراسة إظهار مجالات الكلمات وتسلسل تقديمها فيمكننا أن نكتفى بتصنيف المواد فى ضوء أنماط الصعوبة فقط، وربما يفيد هذا فى إعداد الاختبارات ولاشك أن هناك أساليب أخرى يمكن اتباعها. وقد يفضل لأغراض المراجعة أن نعد قائمة ألفبائية لعينة المفردات كلها فى هيئة معجم مع وصف موجز على شكل رموز لمشكلات كل كلمة (كأن نكتب (ص) لتعنى صعبة، و(ص ج) لتعنى (صعبة جداً) أمام كل كلمة.

ازدواجية اللغة وتعليم اللغة الأجنبية

الدكتور محمود إسماعيل صيني

١ ـ مقدمة

تناول كثير من العلماء بالقول والعمل التحليل التقابلي وناقشوا أهمية نقل الخبرة والتداخل من اللغة الأصلية للدارس إلى اللغة الهدف في عملية تعلم اللغة الأجنبية[١] فقد تمت بعض الدراسات في الازدواجية اللغوية من وجهة النظر النفسية والاجتماعية[٢]، ولكن ماكتب حول تأثير الازدواجية اللغوية على تعلم اللغة الأجنبية من وجهة النظر اللغوية قليل جداً. فمثلا ما المحاسن أو المساوىء الناتجة من ازدواج أو تعدد اللغات لدى شخص ما في تعلم لغة ثالثة أو رابعة من حيث نقل الخبرة وتداخل العادات اللغوية؟ ولا أذكر أني رأيت عملا منشوراً حول تأثير ازدواجية اللغة على تعلم اللغات.

١ ـ ١ ـ ترمي الدراسة الحالية إلى توضيح نوع البحث الذي نحتاج إليه في هذا المجال من علم اللغة التطبيقي، ونحاول أن نصل إلى هذا التوضيح من خلال مناقشة حالة الطلاب العرب الذين يتكلمون ما يمكن تسميته عربية مدن الحجاز Urban Hijazi Arabic (وهي اللهجة الخاصة بسكان مكة والمدينة وجدة) في تعلُّم الفونيمات القطعية segmental phonemes للانجليزية الأمريكية الرسمية.

١ ـ ٢ ـ وضع الازدواجية اللغوية

في المملكة العربية السعودية كما في سائر الأقطار العربية يستعمل الناس نوعين

١ ـ انظر أعمال ألاتس A Latis ودي بيترو Di Pietro ولادو Lado المرفقة بقائمة المراجع.

٢ ـ انظر مثلا أعمال لامبرت Lambert وفشمان Fishman المرفقة بقائمة المراجع.

ويسمـع الطفـل الفصحى الحـديثـة والقـديمـة(٣) من أجهزة الراديو والتلفزيون ويتلقى بها تعليمـه الكتـابى منـذ اليوم الأول لدراسته، فهو مثلا يدرس جانباً من القراءة على الأقل فى القرآن الكريم ويتعلم تلاوة آيات من الذاكرة، وقد يستعمل المعلم اللهجة العامية فى قاعة الدرس لمخاطبة الطلاب إلا أن اتصاله الكتابى كالتعليق على مذكرات الدارسين أو الكتابة على السبورة فهو يتم بالفصحى الحديثة.

ويختلف نوع العـربيـة الدارجة فى غربى المملكة السعودية من مكان إلى آخر، إلا أن الاختلاف يبدو أوضح بين كلام سكان المدن وكلام سكان الصحارى أو الرحل. وتتباين كل تلك الأنواع من حيث بعدها أو قربها من الفصحى الحديثة أو الفصحى القديمة (إذا جاز لنا أن نتخذ هذين النوعين معيارين) من حيث النظام الصوتى والنحوى والمعجمى (أى المفردات).

وبسبب التفاعل المستمر بين الفصحى الحديثة واللهجات العامية فمن الصعب إيجاد تجانس فى المناطق الحضرية التى نخصها بالبحث. ويمكننا أن نفهم أبعاد هذه المشكلة إذا تذكرنا أن المسلمين يتلون آيات من القرآن الكريم فى صلواتهم اليومية الخمس على الأقل، ويعتقـد كثـير ون منهم أنهم يأثمـون إذا لحنوا فى آيات القرآن (وهو كلام الله) أى إذا انطقوا بها بأصـوات غير أصـوات العـربيـة الفصحى. وما يجعل الأمر أكثر تعقيداً على الباحث أن النـاس يكوّنون نوعـاً من الاحسـاس بالـترابـط بين الأصـوات العـاميـة وأصوات العربية الفصحى بصـورة تبـدو دقيقـة فى معظم الأحيان، فهم مثلا يربطون الصوت ز المستعمل فى كلمات كثيرة بالصوت الفصيح ذ فى عدد من الكلمات أو الصوت المركب /ay/ بالعامى /e:/، ويظهر نفس الاحساس بالترابط فى أصوات اللهجات العامية فى العالم العربى، فمثلا الهمزة / ? / فى اللهجـة المصـريـة تقـابل الصوت / g / فى اللهجة السعودية، والجيم / j / فى اللهجة السعودية يقابل الصوت / g / فى اللهجة المصرية والجيم المعطشة / ž / فى سوريا ولبنان ودول المغرب العربى.

---

٣ ـ المعيـار الأسـاسي هنـا لاعتبـار اللغـة المكتـوبـة فصحى رسميـة أولغـة قديمة هوعامل الزمن ويشير المصطلح الأول عادة إلى الفترة ما بين القرن الثامن والتاسع عشر، ويشير المصطلح الثاني إلى ما بعد ذلك. ويمكننا أن نستعمل مصطلح الفصحى الرسمية للإشارة إلى النوعين كليهما.

١ ـ ٣ ـ تبينت من خلال دراستى للانجليزية وتدريسي لها فى المملكة العربية السعودية ومن ملاحظاتى لحديث السعوديين بالانجليزية أو قراءتهم لها بعض الحقائق الهامة فيما يتعلق بالموضوع الجارى بحثه. وتعد تلك الحقائق من بين الأسباب الكثيرة التى دفعتنى للبحث فى هذا المجال.

١ ـ ٤ ـ يمكننا تلخيص طريقة العرض فى النقاط التالية:

١ ـ دراسة تقابلية موجزة للفونيمات القطعية لعربية مدن الحجاز والعربية الفصحى الحديثة من جهة، والفونيمات القطعية للانجليزية الأمريكية من جهة أخرى[٤].
٢ ـ المشكلات المحتملة وترتيب صعوبتها [٥].
٣ ـ مناقشة القضايا النظرية الناتجة من هذه الدراسة.

٢ ـ تحليل تقابلى

٢ ـ ١ ـ ديافونات الانجليزية الأمريكية الرسمية والعربية[٦].

٢ ـ ١ ـ ١ ـ الصوائت والصوائت المركبة.

الفونيمات على الجانب الأيسر من الخارطة هى فونيمات الانجليزية الأمريكية.
الفونيمات فى أعلى الخارطة فونيمات اللغة العربية ـ وتشير الأقواس الهلالية إلى الأصوات الخاصة بلهجة مدن الحجاز. والعلامة × تشير إلى أقرب فونيم عربى يمكن أن يحل محل الفونيم فى الانجليزية الأمريكية.

---

٤ ـ توجد دراسات مفصلة للفونيمات القطعية في هاتين اللغتين في عدد من أطروحات الماجستير المشار إليها في قائمة المراجع.

٥ ـ تعبير «تسلسل الصعوبة» *hierarehy of difficulty* مأخوذ من ستوكول Stockwell وباون Bowen وقد أورده دي بيتر و Di Pietro في كتابه المسمى *Language Structures in Contrast* الصادر عن Rowley, Massachusette: Newbury House Publishers.

٦ ـ يستعمل المصطلح (ديافون diaphone) هنا على النحو الذي ذهب إليه اينار هوقن Einer Haugen، أى أنه يشير إلى التشابه في فونيمات لهجات أو لغات مختلفة (انظر قائمة المراجع).

	i :	i	(e:)	u:	u	(o:)	a:	a	a:y	ay	a:w	aw	(o:y)
i	×												
I		×											
e			×										
ε		×											
æ							×						
u				×									
U					×								
o						×							
o						×							
a							×						
								×					
aI									×	×			
aU											×	×	
oI													×

٢ ـ ١ ـ ٢ ـ الصوامت

٢ ـ ١ ـ ٢ ـ ١ ـ النطق

(انظر الجدول ←)

English	عربية مدن الحجاز
p	b
b	b
m	m
f	f
v	b f
w	w
t	t
d	d
n	n
s	s
z	z
š	š
ž	j
č	tš
j	j
θ	s
δ	z
k	k
g	g
ŋ	n, ng
h	h
y	y
l	l
r	r

٢ ـ ١ ـ ٢ ـ ٢ ـ التعرف

بالنسبة للتعرف نلاحظ الاختلافات التالية :

ذ/ð/ يسمع ذ /ð/

ث/θ/ يسمع ث /θ/

/ŋ/ يسمع ن /n/

ف/v/ يسمع /f/b/ في مواقع معينة

٢ ـ ٢ ـ النقاط التالية تتضح من مقارنة الجداول ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ في الملحق .

٢ ـ ٢ ـ ١ هناك أحد عشر فونيماً عربياً ليس لها نظائر في الانجليزية الأمريكية بوصفها فونيمات وظيفية في الأقل . ونكتفي بتسجيل هذا إذ ليس من غرض هذا البحث مناقشة المشكلات الفونولوجية التي تواجه متحدثي الانجليزية الأمريكية الذين يدرسون العربية . ولكن سيرد ذكر هذه الأصوات في القسم الذي يتناول مشكلات الأصوات غير الوظيفية . وفيما يلي الفونيمات الأحد عشر مرتبة حسب مخارجها :

/ظ/ /ð̣/ ، /ط/ /ṭ/ ، /ض/ /ḍ/ ، /ص/ /ṣ/ ، /ẓ *‏/ ، /ق/ /q/ ، /خ/ /x/ ، /غ/ /ġ/ ، /ء/ /ʔ/ ، /ح/ /ħ/ ، /ع/ /ʕ/ .

٢ ـ ٢ ـ ٢ ـ هناك مجموعة من الفونيمات الانجليزية لا توجد في عربية مدن الحجاز والعربية الفصحى الحديثة . ويمكن لنا أن نتوقع مشكلات من هذه الفونيمات في النطق والتعرف وهي من ثم تتصدر قائمة الصعوبات .

٢ ـ ٢ ـ ٣ ـ هناك فونيمات معينة لا وجود لها في العامية السعودية ، ولكنها مستعملة في العربية الفصحى الحديثة . والافتراض هنا أن نظائر تلك الفونيمات الأمريكية تمثل مشكلات نطقية فقط . ولنا أن نعتبرها صعوبات من الدرجة الثانية .

٢ ـ ٢ ـ ٤ ـ بمقارنة التنويعات الألوفونية allophonic variants للفونيمات القطعية في الانجليزية الأمريكية بتنويعاتها في اللغة العربية نجد اختلافات صوتية فرعية يمكن أن تتسبب في مشكلات نطقية أو مشكلات تعرف أو في مشكلات نطق وتعرف معاً . ويمكننا وضع تلك المشكلات الصوتية في مستوى ثالث أو رابع على التوالي في ترتيب الصعوبة .

٢ ـ ٢ ـ ٥ ـ هناك بعض الفونيمات تختص بها عربية مدن الحجاز وهي لا توجد في العربية الفصحى الحديثة . ولا نتوقع لهذه المجموعة أن تمثل أية صعوبات محددة في تعلم الفونيمات القطعية للانجليزية الأمريكية وهي لن تناقش في هذا البحث .

٢ ـ ٣ ـ المشكلات

سنناقش المشكلات من زاويتين أولاهما زاوية الأداء مقابل التعرف recognition versus production كما أشار به لادو في كتابه (٧) *Linguistics Across Cultures* والزاوية

---

* الظاء التي تنطق بتفخيم الزاي .

٧ ـ **Robert Lado,** *Languistics Across Cultures* (Applied Linguistics for Language Teachers). Seventh Printing (Ann Arbor: The University of Michigan press.).

الثانية هى البعد الفونيمى مقابل البعد الصوتى غير الوظيفى مقابل التوزيع phonemic vs. phonetic vs. distribution وقد أوصى به أيضاً لادو ومولتن Lado and Moulton وسنناقش الأمر من هذه الزاوية بتفصيل أكثر(٨).

يقول لادو: «إننا نميل إلى نقل فونيمات لغتنا الأصلية ومتنوعاتها إلى تلك اللغة الأجنبية التى ندرسها(٩)». وكتب فيرقسون Ferguson حين كان مديراً للمركز الأمريكى لعلم اللغة التطبيقى قائلا: «إن مركز علم اللغة التطبيقى فى اضطلاعه بهذه المجموعة من الدراسات فى البنية التقابلية (بين اللغة الانجليزية من ناحية واللغات الفرنسية والألمانية والايطالية والروسية والاسبانية من ناحية أخرى) يسير على عرف كثير من اللغويين والمختصين فى تعلم اللغة من أن واحدة من المشكلات الكبرى فى تعلم اللغة الثانية تتمثل فى مشكلة التداخل interference الناشئة من الاختلافات البنيوية بين لغة الدارس الأصلية واللغة الثانية(١٠).

وأعتقد أن التنبؤ بمشكلات النقل الصوتية فى الأوضاع أحادية اللغة monolingual أسهل منه فى حالات ثنائية اللغة (bilingual) أو ازدواجية اللغة diglossia ففى حالة الازدواجية اللغوية التى ندرسها فى هذا البحث لا نستطيع أن نؤكد إزاء بعض الأصوات ما إذا كانت تسبب مشكلات نطقية معينة للطلاب أولا تسببها. ويرجع السبب فى ذلك إلى أننا كثيراً ما نسمع شخصاً يقرأ الفصحى بصوت مسموع وهو يستعمل فى نفس الوقت النظام الصوتى للهجة العامية، كأن يستعمل الزاى العامية بدلا من /ذ/ الفصيح. ومن ناحية أخرى هناك عدد كبير من المتكلمين بعربية مدن الحجاز يستعملون بين الحين والآخر أصواتاً خاصة بالفصحى فى حديثهم اليومى.

وكحل لهذه المشكلة الدقيقة افترضنا هنا أن كل المتحدثين بعربية مدن الحجاز لا يجدون صعوبة فى النطق بتلك الأصوات التى ليس لها نظائر إلا فى اللهجة العامية فقط، أما غيرها من الأصوات فسوف نعاملها كمشكلات أداء محتملة.

---

٨ - **William G. Moulton,** Toward a Classification of Pronounciation Errors *The Modern Language Journal* x LV1, No. 3 (March 1962) pp. 101 – 109.

٩ - **Lado,** *op. cit.*, p 11.

١٠ - See «General Introduction to the Series» in: **Agard** and **Di Pietro** (1965) and **Moutton W.G.** (1963).

٢ ـ ٣ ـ ١ ـ مشكلات النطق

٢ ـ ٣ ـ ١ ـ ١ ـ مشكلات فونيمة (صوتية وظيفية)

تبين النظرة الفاحصة للجداول ٢ ـ ١ ـ ١ و ٢ ـ ١ ـ ٢ عن تسع مشكلات فونيمية لطلابنا الذين يدرسون الانجليزية الأمريكية وهى

/p/ , /v/ , /θ/ , /ð/ , /ž/ , /ŋ/ , /ε/ , /æ/ , /ɔ/

وسنتناول كل فونيم منها على حدة :

٢ ـ ٣ ـ ١ ـ ١ ـ ١ ـ يثير الفونيم /p/ بمتنوعاته المختلفة مشكلة نطقية كبرى للطالب السعودى، وهو يستبدل به عادة نظيره المجهور /b/ ومن الصعب تدريس هذا الفونيم خاصة فى مواقعه غير الهوائية unaspirated positions وذلك نسبة لصعوبة توضيح ملمحى الجهر أو الهمس وصعوبة التحكم فيهما.

٢ ـ ٣ ـ ١ ـ ١ ـ ٢ ـ نفس الشيء يمكن أن يقال مع بعض التعديل عن الفونيم /v/ رغم أن البديل فى هذه الحالة يصبح النظير المهموس /f/ وفرق آخر هو أن بعض المثقفين يستعملون الصوت /v/ بطريقة عفوية فى كلمات مستعارة مثل (تلفزيون) و (برافو).

٢ ـ ٣ ـ ١ ـ ١ ـ ٣ ـ الثاء أيضاً مشكلة من مشكلات الأداء ولكنى أعتقد أنها أسهل من /v/ و /p/ وذلك لسببين :

أولا : أن الطالب يدرك مسبقاً الفرق بين ث / Θ / والفونيم الذي يستعمل بدلا منه عادة وهو / s ومرجع الازدواجية اللغوية.

وثانيا : لأن مخرجي الفونيمين ث /Θ/ و س /s/ مختلفان ويمكننا أن نوضح ذلك للدارس وأن نتحكم فيهما بسهولة من خلال الممارسة.

٢ ـ ٣ ـ ١ ـ ١ ـ ٤ ـ نفس الشيء يمكن أن يقال عن الفونيم ذ / ð / الذي يستبدل به عادة الفونيم ز / z /.

٢ ـ ٣ ـ ١ ـ ١ ـ ٥ ـ الجيم المعطش/ž /قد يكون مشكلة أداء بالنسبة لبعض الطلاب دون غيرهم، وذلك لأن هناك عدداً من متحدثى لهجة مدن الحجاز يستعملون هذا الصوت

بدلا من الجيم /j/ فى كلامهم اليومى ، ولكن بالنسبة لأولئك الطلاب فالصوت ج /j/ يثير مشكلة . وعلى أى حال فالتمييز بين /ž/ و /J/ لا يمثل مشكلة خطيرة (فيما يتعلق بالفهم) فى تعلم الانجليزية أو التحدث بها إذ ليس هناك دليل على أن هذين الصوتين يكونان فى حالة تقابل من الدرجة الأولى أى أنه لا توجد ثنائية صغرى mininal pair بين /ž/ و /j/ فى الانجليزية الأمريكية(١١).

٢ - ٣ - ١ - ١ - ٦ - من بين صوائت الانجليزية الأمريكية يبدو أن الكسرة المائلة القصيرة /ɛ/ هي أصعب الأصوات التي تواجه المتحدث بالعربية . وهناك خلط يقع باستمرار بين هذا الصوت والكسرة /I/ حيث يستبدل به فمثلا يصعب جداً على الطلاب أن يفرقوا بين كلمات مثل pin - pen , bill - bell سواء كان ذلك فى مجال الإدراك أو الأداء ، ويميل الطلاب إلى نطق هذه الكلمات بنفس الصائت /I/ .

٢ - ٣ - ١ - ١ - ٧ - الألف المرققة /æ/ مشكلة فى الأداء والإدراك من حيث هو فونيم مختلف من الألف المفخمة /a:/ والأمثلة على ذلك نطق كلمات cot مقابل cat و hot مقابل hat بنفس الصائت (الفتحة الطويلة) ، إلا أن النظرة الفاحصة لتحليل الفونيمات القطعية ومتنوعاتها فى عربية مدن الحجاز تكشف أن أداء الألف المرققة فى ذاته ليس مشكلة إذ أن المدى الصوتى للصائت /a:/ فى اللهجة يشمل الألف المرققة بصفتها إحدى متنوعاتها ذلك الصائت فى بعض البيئات الصوتية .

٢ - ٣ - ١ - ١ - ٨ - الصائت الثالث الذى يثير مشكلة هو الصائت المنخفض المستدير /ɔ/ الذى يخلط الدارسون بينه وبين /o/ كما فى الأمثلة bought - boat ball - bawl حيث ينطقونها جميعاً بنفس الصائت /o/ .

٢ - ٣ - ١ - ٢ - مشكلات صوتية

٢ - ٣ - ١ - ٢ - ١ - فى الانجليزية الأمريكية عندما يسبق الصوت /t/ الذى بين صائتين صائت منبور كما فى الكلمات utter , water , latter يكون عادة تاء رخوة أو /r/ غير تكرارية(١٢) * . والطالب السعودى قد ينطق الصوت بطريقتين مختلفتين فهو إذا كان يعرف

---

١١ - **Charles F. Hockelt,** *A Course in Modern Linguistics* (New York: The Macmillan co., 1963) p. 21.

* تنطق بلمس طرف اللسان للثة العليا مره واحدة .

١٢ - See **Nelson Francis, W.** *The Structune of American English* (New York: The Roland Press Company, 1958) pp 89 and 125 – 130.

تهجئة الكلمة ينطق الصوت كصوت انفجارى مهموس لثوى أو أسنانى لأن هذه هى الحال مع الفـونيم /t/ ومتنـوعـاتـه فى اللغـة العـربيـة، أما إذا كان تعليم الكلمة قد تم شفوياً فقط فحينئذ نتوقع استعمال الطالب للراء بدلا عنه لأنه أقرب الأصوات فى حصيلته الصوتية.

٢ ـ ٣ ـ ١ ـ ٢ ـ ٢ ـ وما يعقـد الأمـور أكثـر أن الصـوت الارتـدادى فى الانجليـزيـة الأمريكية /r/ ينطق عادة راء تكرارية أو غير تكرارية تبعاً لموقعه، فهى تكرارية أو غير تكرارية عند وقوعها فى أوائل الكلمات وأواخرها، وغير تكرارية فى المواقع الوسطية.

٢ ـ ٣ ـ ١ ـ ٢ ـ ٣ ـ اللام المرقق/ l / يستبدل به دائماً اللام المفخم/ ḷ / فى كلمات مثل ball/bill وجـديـر بالملاحظـة أن الـلام المفخم رغم أنه لا يأتى إلا فى وسط الكلمة فى اللغة العربية فهو فيما يبدو لا يسبب مشكلة فى الكلمات مثل law, lot وقد يكون سبب هذه الظاهرة أن تقسيم المقطـع فى كلمـة (الله) وهى الكلمـة الوحيدة التى يرد فيها اللام المفخم أحياناً، يجعل هذا اللام (المفخم) بداية للمقطع. وهناك سبب محتمل آخر وهو أنه فى هذه الحالة يلى اللام المفخم الثانى الفون خلفى للألف فى العربية /a:/ الذى يشبه الصائت فى كلمتى lot , law.

٢ ـ ٣ ـ ١ ـ ٢ ـ ٤ ـ من بين الأخطاء الشائعة فى الأداء استبـدال الصوتين المطبقين /ṭ/ و /ṣ/ بالصـوتـين /t/ و /s/ فى الانجليـزية الأمريكية إذا سبقهما أو تلاهما الصوت/ʌ/ أو /a/ كما فى الأمـثلة (ṣʌn) (bʌṭ) (ṭa:ṣ) (ṭa:p) أو (ṭa:b) بدلا من top, toss, but, sun على التـوالى. وقد تكون هناك عدة أسباب لهذا الخلط، إلا أنى اعتقد أن السبب الرئيسى يكمن فى حقيقة أن /a/ أو /ʌ/ فى الانجليزية الأمريكية ينطقان من مخرج أقرب إلى مؤخرة الفم من نظيريهما فى اللغة العربية. وهذا يعنى أن المتنوعين فى /t/ و /s/ بتلك المتنوعات (فونات) بمعنى آخر هو يسمع الصوائت الخلفية back towels فير بطها دون شعور منه بمتنوعات الصوائت الحلقية فى اللغـة العـربيـة المـرتبطة بالصوامت المطبقة وهذا افتراض تؤكده حقيقة أن العربى ينطق عادة كلمات مثل bot (b æ t) بالصوت :a إلا أن الصوت /t/ لا يكون مطبقاً.

٢ ـ ٣ ـ ١ ـ ٢ ـ ٥ ـ هناك مشكلة صوتية أخرى وهى الخطأ الناتج من نظام التهجئة الانجليـزيـة والنظـام الصوتى للغة العربية، ويتمثل هذا فى الميل إلى تضعيف كل الحروف المكررة فى كلمات مثل smelling, swimming, tigger، ويمكن التغلب على هذه الظاهرة بتـدريس تلك الكلمات ومـاشـابههـا شفوياً أولا (كما ينبغى أن يكون أى تعليم جيد للغة) أو باستخدام الرسم الصوتى إذا كان ذلك ضرورياً.

٢ ـ ٣ ـ ١ ـ ٢ ـ ٦ ـ تغيب فى الكلام ظاهرة التركيب الصوتى فى مثل bait, keep, boot وتستعمل الإطالة هنا بدلا من الظاهرة المذكورة.

٢ ـ ٣ ـ ١ ـ ٣ ـ مشـــكلات التوزيع[١٣]

يبدو أن توزيع الفونيمات القطعية المفردة لا يمثل مشكلة إذ أن كل فونيمات عربية مدن الحجاز باستثناء الهمزة /?/ يمكن ورودها فى المواضع الثلاثة جميعها، البداية والتوسط والنهاية. والمشكلة الأساسية تتمثل فى نطق عنقود صوتى (cluster) معين فى مواضع الابتداء وفى كل العناقيد التى تحتوى على أكثر من صامتين[١٤].

٢ ـ ٣ ـ ١ ـ ٣ ـ ١ ـ العناقيد المكونة من عنصرين فى مواضع البداية

من مقابلة تجمعات البداية المحتملة فى عربية مدن الحجاز بتجمعات البداية فى الانجليزية الأمريكية نلاحظ أن التجمعات التالية غير موجودة فى عربية الحجاز:

/pr/, /st-/, /pl-/ /hw-/, /əw-/, /ky-/, /py-/, /vy-/, /hy-/

ويمكننا أن نصنف الأخطاء التى تنتج من هذه الحقيقة إلى ثلاث مجموعات:

أ ـ تلك العناقيد التى ترد فى مواضع البداية ولا تقع فى عربية مدن الحجاز نسبة لعدم وجود واحد من العناصر المكونة للعنقود أصلا فى اللهجة مثل v فى /vy-/ أو /pt/فى /pt/ وفى مثل هذه الحالات فالمشكلة الناتجة ليست هى على وجه التدقيق مشكلة توزيعية ذلك لأن الخطأ ينتج من استعمال فونيم لا وجود له فى عربية مدن الحجاز بأقرب نظير له فى اللغة العربية. والأمثلة على ذلك نطق كلمات مثل:

(fyu:) , (ble:y) view ,play

ب ـ الكلمات التى يكون الصوت /s/ أول عناصرها تنطق عادة (ولكن ليس دائماً) بإضافة الهمزة /?/ وصائت قصير غير واضح مثل (I) أو (i) مثل (Iski ?) لكلمة ski و (Islo: ?) لكلمة slow. ونفس الشيء يمكن أن يقال بشأن العناقيد البادئة بالهاء /h/ كما فى /hyu/ و /hwer/ اللتين تنطقان (ihyu: ?) و (ihwer ?).

---

١٣ ـ للازدواجية اللغوية هنا أثر إيجابي واضح رغم أن من الممكن أن ينتج عنه أثر سلبي والسبب فى ذلك يعزى إلى أن للغة الفصحى الحديثة إمكانات تجميعية clustering possibilities أقل من عربية مدن الحجاز.

١٤ ـ لا تشكل التجمعات النهائية المكونة من عنصرين مشكلات إذا أغفلنا المشكلات والأخطاء من النوع (أ) المتعلقة بتجمعات البداية.

جـ ـ النـوع الثـالـث من الأخطـاء ينتج من إضافة صائت قصيرة غير واضح (I) أو (t) بين العنصـرين الأول والثـاني . وهـذا بديـل عن نوع الخطأ الذى ناقشناه تحت البند (ب)، وبذلك فمن المحتمل أن تنطق الكلمتان المذكورتان أعلاه (:hiyu) و (hIwer)

٢ ـ ٣ ـ ١ ـ ٣ ـ ٢ ـ بما أنه لا يوجد فى اللغة العربية عنقود صوتى (cluster) يشتمل على أكثـر من عنصـرين فيمكن أن نفـترض أن كل هذه العنـاقيـد تسبب مشكـلات نطقية ويكون النمط العام للأخطاء هو إضافة صائت قصير غير منبور بعد العنصر الأول إذا كان العنقـود واقعـاً فى ابتـداء الكـلام أو بعـد العنصـرين الأول والثـانى إذا كان واقعاً فى موضع نهائى ، والأمثلة هى (filmid) ، (sitri:t) ، (sikwa: š) للكلمات squash, street, filmed, على التوالى .

٢ ـ ٣ ـ ٢ ـ مشكلات التعرف

في هذا القسم نرى جوانب أكثر للدور الايجابي الذي تلعبه الازدواجية اللغوية فمثلا بعض المشكـلات التي قد نتـوقعهـا من التقـابل بين أصوات عربية مدن الحجاز والانجليزية الأمـريكيـة ربـما لا يثبت بالفعـل أنهـا مشكـلات . وإذا أخـذنا في اعتبارنا حقيقة أن النظام الصـوتي للعـربية الفصحى الحديثة نظام مألوف للطلاب على الأقل في المستوى الاستقبالي (السلبي) مثلا الصوت ذ /ð/ مقابل ز / z و ث /θ/ مقابل س /s / وهي ازواج مميزة في المجال الفونيمي في الفصحى فالطالب يميز مثلا بين ذم (ðamma) الفصحى وزم (zamma) وبين أثير (a θi:r,) وأسير (asi:r,) رغم أنه قد ينطبق كلتا الكلمتين ذم وزم بنفس الفونيم ز /z / والكلمتين أثير وأسير بالفونيم س /s / .

٢ ـ ٣ ـ ٢ ـ ١ ـ مشـــــكلات فونيمية

٢ ـ ٣ ـ ٢ ـ ١ ـ ١ ـ الصوتان /p/ و /b/ يسمعان صوتاً واحداً هو /b/ ، ومن ثم فالدارس لا يتعرف على الفرق بين الكلمات مثل bin;pin و **cub;cup** وماشابه ذلك .

٢ ـ ٣ ـ ٢ ـ ١ ـ ٢ ـ الفـونيم / v / يسمـع عادة نوعـاً من الصـوت /f/ وأحيـانـاً نوعاً من الصوت /b/ ، وفى الحالة الأولى يحيّد السامع صفة الجهر neutralizes voicing فى الاستماع ، وفى الحالة الثانية فهو يحيّد مخرج الصوت .

٢ ـ ٣ ـ ٢ ـ ١ ـ ٣ ـ يخلط الدارس بين / ŋ / والصوت /n/ خصوصاً عند وقوع / ŋ / فى آخر الكلمة كما فى sing .

٢ ـ ٣ ـ ٢ ـ ١ ـ ٤ ـ لا يفـرق الـدارس بين الجيم /j/ والجيم المعطشـة /ž/ كفـونيمـين متميـزين، وهـذا الخلط تقرره حقيقة أن الصوتين يحل أحدهما محل الآخر دون قيد ويعتبران عادة خصائص مناطق جغرافية معينة.

٢ ـ ٣ ـ ٢ ـ ١ ـ ٥ ـ **الصوتان** /E/ و /I/ يسمعان كلاهما كما تسمع الكسرة القصيرة /i/ فى اللغة العربيـة.

٢ ـ ٣ ـ ٢ ـ ١ ـ ٦ ـ يخلط السامع بين الصوتين /æ/ و /a/ فى الانجليزية الأمريكية، ومن ثم ينعدم التمييز بين pat و pot حيث تسمعان وكأنهما كلمة واحدة.

٢ ـ ٣ ـ ٢ ـ ١ ـ ٧ ـ يسمع الصوتان /ɔ/ و /o/ وكأنهما نفس الصوت.

٢ ـ ٣ ـ ٢ ـ ٢ ـ ١ ـ مشكلات صوتيـة

يخلط الدارس فى السماع بين الراء العربية ومتنوع الفونيمين /d/ و /t/ الانجليزيين الذى ينطق راء غير مكررة.

٢ ـ ٣ ـ ٢ ـ ٢ ـ ٢ ـ غالباً ما يسمع الدارس المتنوع المجهور للثاء /Θ/ فى الانجليزية الأمريكية على أنه تنوع للذال الفصحى الحديثة.

٢ ـ ٣ ـ ٢ ـ ٢ ـ ٣ ـ يسمع الدارس الفونيمين /æ/ و /a/ فى الانجليزية الأمريكية على أنهما متنوعان للألف العربية (انظر ٢ ـ ٣ ـ ٢ ـ ١ ـ ٦ عاليه).

٢ ـ ٣ ـ ٢ ـ ٣ ـ مشكلات التوزيـع

لا نعرف من ناحية الاستقبال (الاستماع) مشكلات خاصة ناشئة من توزيع الفونيمات القطعية فى الانجليزية الأمريكية.

٣ ـ خاتمـــة

يقودنا النقاش فى القسم السابق إلى الملاحظات التالية:

٣ ـ ١ ـ وضع الازدواجية اللغوية فى المملكة السعودية يسهل تعلم الفونيمات القطعية فى الانجليـزيـة الأمـريكية، فمثلا إذا قابلنا الفونيمات القطعية فيها بفونيمات اللهجة العامية (وهى هنـا عربيـة مدن الحجاز) وحدها نخلص إلى أن الطلاب السعوديين الذين يتكلمون هذه اللهجـة لا يستطيعـون التمييـز بين /s/ و /ɵ/ أو بين /z/ و /ð/ أمـا إذا بنينـا تنبـؤنا على

أساس التقابل بين الفونيمات القطعية فى الانجليزية الأمريكية والفونيمات القطعية فى العربية الحديثة وحدها فسوف نخلص إلى نتيجة أن الطلاب يجدون صعوبة فى /o/, /e/, /g/ بوصفها مشكلات أداء ومشكلات تعرف فونيمى، ولكننا برهنا على أساس الملاحظة التجريبية والدراسة النظرية خطأ هذين الافتراضين، فالطلاب السعوديون الذين أجريت عليهم الدراسة قادرون فعلا على التمييز بين الأصوات /θ/, /s/ وبين /ɣ/, /z/ فى الاستماع أو التعرف على الأقل، وهم قادرون أيضاً على نطق الأصوات /g/, /e/, /o/ والتعرف عليها مع الاختلافات الصغرى التى ذكرناها سابقاً، وبالتالى فإنى أرى أن تؤخذ فى الاعتبار كلتا اللهجتين (العامية والفصحى) عند نقاشنا للمشكلات التنبؤية، والأخطاء التى قد تواجه الطالب السعودى الذى يتعلم لغة أجنبية، وذلك لأنه بالاضافة إلى النقاط السابق ذكرها، ورغم أن دراستى قد برهنت على القيمة الايجابية لوضع الازدواجية اللغوية فإن دراسات لاحقة (فى مجال النظام الصوتى وغيره من المجالات اللغوية) قد تكشف عن تأثيرات سلبية.

٣ ـ ٢ ـ بمقارنة ملاحظاتنا مع مقال كالذى كتبه رمزى و نوتنقار Ramsey and Nottinger نلاحظ الفرق بين حالتى الازدواج اللغوى والثنائية اللغوية من حيث تأثيرهما على تعلم اللغة الأجنبية، ففى وضع الثنائية اللغوية يفترض أن اللغتين قد تعينان الطالب أو تعوقانه بنفس المستوى (١٥)، ويعنى ذلك أنه فى حالة وجود فونيمات معينة فى إحدى اللغتين اللتين يعرفهما الطالب وعدم وجودها فى اللغة الأخرى فإن تلك الفونيمات فى ذاتها يجب ألا تمثل أية مشكلة بالنسبة له إذا صادفته فى اللغة الأجنبية، فهو قادر على التعرف عليها مثلما هو قادر على النطق بها إذا وقعت فى مواقع مشابهة.

أما فى وضع الازدواجية اللغوية فنتوقع أن يكون تأثير إحدى اللهجتين أكثر أو أقل من الأخرى ويعتمد هذا على وضعها وعلى طرق استخدامها فى منطقة أو بلد معين، فاللهجة التى نقتصر فى استعمالها على الجانب السلبى (الاستماع) بشكل رئيسى والتى يمكن فهمها مع وجود أخطاء فى نطقها، مثل هذه اللهجة لا نتوقع أن يكون لها تأثير مساوٍ لتأثير اللهجة التى نستخدمها فى كلامنا اليومى منذ الطفولة، فبينما تسهل اللهجة الأخيرة (الدارجة) عمليتى التعرف والنطق perception لفونيمات معينة فإن ملاحظاتى تؤكد لى أن الفصحى تساعد بشكل رئيسى فى التعرف recognition فقط، ويرجع السبب فى ذلك إلى أنه حتى

---

١٥ ـ **Ramsey R.M.** and **Nottinger, J.R.** «Language Teaching in Bilingual Environment». *Language learning,* Vol xv, No.1 and 2 (1965).

عند استعمالنا هذه اللهجة بصورة إيجابية (للكلام) نجد أن كثيرين من غير المختصين غالباً ما ينطقونها باستخدام فونيمات من اللهجة الدارجة(١٦).

٣ ـ ٣ ـ كما أشرنا سابقاً فإن الدراسات في أوضاع الازدواجية اللغوية فيما يخص تعليم اللغة الأجنبية قليلة جداً. ويأمل الكاتب من هذه الدراسة الموجزة في نوع معين من أوضاع الازدواجيـة اللغـويـة (حيث نجـد النـوعـين على اختلاف أساسي في بعض مجالات النظام الصـوتي) أن تحفـز إلى مزيـد من الـدراسـات ذات الطبيعة المشابهة على مختلف المستويات اللغـويـة. وسـوف تلقى الأعمال التجريبية مزيداً من الضوء على أوضاع الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية وتأثيرهما على تعلم اللغة الأجنبية، كما أنها سوف تعطى أساساً تجريبياً لعلم التقابل اللغوي.

ملحـــق

فونيمات الصوائت في اللغة العربية

i: i		u: u
(e:)		(o:)
	a: a	

الخارطـة ١

١٦ ـ كنت استعمـل أثنـاء البحث الأفعـال الـدالـة على الاحتـمال probability verb في حديثي عن مشكـلات اللغـة الأجنبيـة، وذلـك لأنني اتفق مع دي بيترو Di Pietro وشن Shen (وآخرين) بوجوب اعتبار عوامل أخرى بجانب التقابل (انظر:

Die Pietro, *op. Cit,* pp. 6 – 8 **Shen Y.** «Linguistic Experience and Linguistic Habit», *Language Learning,* vol x 11, 1962, 133 – 150.

فونيمات الصوامت في اللغة العربية

	حنجري	بلعومي	طبقي	حنكي	لثوي	أسناني	شفوي
انفجاري(١)	?		k (g)		r	t d	b
احتكاكي	h	ḥ ʕ	x ɣ	s	s z	[θ] [ð]	f
أنفي					n		m
جانبي					*l*		
شبه صائت				y			w
مفخم			[q]		ṣ (ẓ)	ṭ [ð̣] ḍ	

الخارطة رقم ٢

١ ـ تشمل غير التكراري flap والصامت الانفجارى الاحتكاكي يشير القوس [ ] الى الاصوات الموجودة في العربية الفصحى وحدها. القوس ( )يشير الى الاصوات الموجودة في عربية مدن الحجاز وحدها.

فونيمات الصوائت في الانجليزية الامريكية (١)

i I		U u
e E		o
æ	a	ɔ

الخارطة ٣

فونيات الصوامت في الانجليزية الامريكية

	شفوي	اسناني	لثوي	حنكي	طبقي
أنفادجي	D b		t a	č ǰ	k g
احتكاكي	f v	θ ð	s z	š ž	
أنفي	m		n		n
جانبي	v		l		
شبه صائت	w		r	y	h

الخارطـة ٤

١ ـ عن مولتن W. Moulton فيما عدا تغيير الرمزين ʊ , ɛ اللذين كتبناهما U E على التوالي، انظر مولتن :

W. Moulton. *The sounds of English and German*. Chicago, University of Chicago Press, 1962.

SELECTED REFERENCE LIST

Alatis, James. (ed.) *Georgetwon Monograph Series on Languages and Linguistics,* No. 21. Washington, D. C.: Georgetown University press, 1968.

Anis, Ibrahim. "The Effect of Phonological Habits on Foreign Language Learning, *"The Sounds of Language* (3*rd* ed.) Cairo: Dar Al-Nahda Al-Arabiyyah, 1961.

Di Pietro, Robert J. *Language Structures in Contrast.* Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1971.

Ferguson, Charles A. "Two Problems in Arabic Phonology", *Word,* Vol. 13, 1957.

Banathy, Bella et al. "The Use of Contrastive Data in Foreign Course Development," Albert Valdman (ed.) *Trends in Language Teaching.* New York: McGraw-Hill Book Company, 1966.

Fishman, J. "The Implications of Bilingualism for Language Teaching and Language Learning," A. Valdman (ed.) *Trends.*

Francis, W.N. The Structure of American English. New York: The Ronald Press Co., 1958.

Fries, Charles C. *Teaching and Learning English as a Second Language.* Ann Arbor: University of Michigan Press, 1964.

Harrell, Richard. "Egyptian Radio Arabic", in Charles A. Ferguson (ed.)

Contributions to Arabic Linguistics. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1960.

Haugen, Einar. "Problems of Bilingual Description", Hugo J. Mueller (ed.) *Georgetown University Monograph Series on Languages and Linguistics,* No. 7. Washington, D. C., 1954.

Hockett, Charles F. *A Course in Modern Linguistics.* New York: The Macmillan Co., 1965.

Lado, Robert. *Language Teaching (A Scientific Approach).* New York: McGraw-Hill, Inc., 1964.

Language Testing. New York: McGraw-Hill Book Co., 1962.

Linguistics Across Cultures (Applied Linguistics for Language Teachers). Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1964.

Lambert, W.E. "Behavioral Evidence for Contrasting Forms of Bilingualism", *Monograph Series on Languages and Linguistics,* Washington, D.C.: Georgetown University press, 1961.

"*Psychological Approaches to the Study of Language:* Part II: On Second Language Learning and Bilingualism", Language, 1961, pp. 114ff.

Lehn, Walter, and **Sharp, W.R.** "A Contrastive Study of Egyptian and American English: The Segmental Phonemes", *Language Learning.* Vol. **9,** No. 1. and 2.

Leon, Pierre. "Teaching Pronunciation", in Valdman (ed.) *Trends.*

Malick, Alice P. "A Comparative Study of American English and Iraqi Arabic Consonant Cluster", *Language Learning,* Vol. **7,** No. 3 and 4.

Moulton, William. *The Sounds of English and German.* Chicago: The University of Chicago Press, 1962.

"Toward a Classification of Pronunciation Errors", *The Modern Language Journal.* Vol. **46,** No. 3. 1962.

Nasr, Raja T. "The Phonological Problems Involved in Teaching of American English to Native Speakers of Lebanese Arabic". Unpublished Ph.D. dissertation. University of Michigan, 1955.

Ramsey, R. M., and **Nottinger, J.R.** "Language Teaching in Bilingual Environment", *Language Learning,* Vol. **15,** No. 1 and 2, 1965.

Saporta, Sol. "Applied Linguistics and Generative Grammar", Valdman (ed.) Trends.

Shen, Yao. "Linguistic Experience and Linguistic Habit", *Language Learning,* Vol. **12,** 1962., pp. 133-150.

Weinreich, U. *Languages in Contact* New York: Linguistic Circle of New York, 1953.

مشكلة الاستفهام في تدريس الإنجليزية للطلاب العرب: دراسة تقابلية

الدكتور محمود إسماعيل صيني

١ ـ مقدمة

١ ـ ١ ـ أهمية التحليل التقابلي

منذ ظهور التحليل التقابلي في شكل منظم بنشر كتاب لادو Linguistics Across Cultures في سنة ١٩٥٧، والآراء الصادرة عن شارلس فريز في وقت أسبق (١٩٤٥) أصبحت هذه الدراسة مجالا للبحث الجاد والتحري ويتضح هذا بشكل خاص في المشروعات الجمعية والأعمال الفردية التي تم القيام بها أو نشرها خلال الستينات وأوائل السبعينات [١]. ومن جهة ثانية أدى الهجوم على علم النفس السلوكي وعدم الاقتناع به في مجال اللغة (تشومسكي ١٩٥٩) وعلى البنيوية والمنهج السمعي الشفوي في مجال تعليم اللغات، أدى ذلك إلى ازدياد حدة النقاش بما وضع موضع التساؤل فائدة النظرية التقابلية المرتبطة بالنقل transfer والتداخل interference ومن ثم فائدة الدراسات التقابلية لتدريس اللغة ومعلمي اللغات [٢]. ومن الطبيعي أن يصدر

---

١ ـ تدلنا النظرة إلى كتاب *Contrastive Analysis in Linguistics* لمؤلفه Gage على الاهتمام الوافر بهذا الموضوع في أوائل الستينات. ونجد مثالاً آخر في السلسلة التي أشرف عليها مركز علم اللغة التطبيقي في الولايات المتحدة الأمريكية في الستينات (مثل أقارد ودي بيترو Agard and Depietro (١٩٦٥)، مولتن Moulton (١٩٦٥)، ستوكول Stockwell، باون Bowen ومارتن Martin (١٩٦٥) وفي أواخر الستينات كان التحليل التقابلي الموضوع الأساسي لمؤتمرين دوليين (انظر ألاتس Alatis (١٩٦٨) ونيكل Nickel (١٩٧١) وفي منتصف السبعينات أيضاً كان التحليل التقابلي الموضوع الأساسي للاتحاد العالمي لعلم اللغة التطبيقي في مؤتمر شتوتقارت Stuttgart (صيف ١٩٧٥).

٢ ـ نجد أمثلة لمثل هذا النقاش في كتابات بيرد Baird (١٩٦٧) وهادليش Hadhich (١٩٦٥) وهامب Hamp (١٩٦٨) ونيومارك وربل Newmark and Reibel (١٩٦٨) وريتشاردز Richards (١٩٧٤) وواردوف Wardough (١٩٧٤).

من مؤيدى التحليل التقابلي ما يعارض هذا الاتجاه، فحاول كارل جيمس Carl James في بحث له (١٩٧١) أن يناقش نقاط الضعف المدعاة على التحليل التقابلي في محاولة لدحضها والتدليل على خطئها.

وبصورة عامة يبدو أن النغمة الجازمة التي ظهرت في آراء فريز ولادو (في أعمالهما المبكرة) حول قيمة التحليل التقابلي، وبخاصة في إعداد المواد التعليمية، قد خففت منها الباحثون على مر السنين، وما نزال إلى اليوم نجد الدراسات التقابلية تستعمل للتنبؤ بالصعوبات التي تواجه الدارس وبأخطائه، وأيضا لتفسير تلك الصعوبات والأخطاء وإن كان ذلك يتم بحماس أقل [٣].

وعلى أية حال فالنظرة العميقة إلى الموضوع تبين لنا أن الهجوم على التحليل التقابلي كان في معظمه نتيجة لربط خاطىء بين التحليل التقابلي والمنهج السمعي الشفوى (في تدريس اللغة)، والبنيوية Structuralism (في علم اللغة) والسلوكية Behaviourism (في علم النفس)، ومن هنا كان الهجوم في معظمه يصدر من قبل مؤيدى نظرية التعليم الإدراكي للرموز Cognitive Code Learning في تعليم اللغة وتعلمها، وأيضاً من قبل بعض دعاة النحو التوليدى التحويلي.وعلى كل وكما أشار نيكل Nickel (١٩٧١) وكيلرمان Kellerman (١٩٧٩) فإن التحليل التقابلي ونظرية النقل والتداخل التي بنى على أساسها التحليل التقابلي ليسا بالضرورة مرتبطين بعلم النفس السلوكي وعلم النفس البنيوى. ويعلق كيلرمان بأن العلاقة بين التداخل وميكانيكية المثير والاستجابة ليست أمراً لازماً على أية حال طالما أنه لا يوجد سبب واضح يمنع النظر إلى ظواهر التداخل في إطار «الافتراض الابداعي للتراكيب» (كيلرمان ١٩٧٩ : ٣٧).

وفيما يخص العلاقة بين التحليل التقابلي وعلم اللغة البنيوى لا نرى أيضاً ما يبرر الربط بينهما (مع أنهما نشآ في وقت واحد) حيث أن التحليل التقابلي يمكن إجراؤه باستخدام منهج أية مدرسة من مدارس علم اللغة المعروفة وقد ذكر أحد مؤيدى التحليل التقابلي المعروفين أن التحليلات التي صدرت مؤخراً في سلسلة الدراسات التقابلية بنيت على وصف تحويلي توليدى للغة. وهذا الوصف استعمل أيضاً في مشروع PAKS في شتوتقارت Stuttgart. فأى وصف لغوى واضح يمكن استعماله إطاراً للدراسة التقابلية،

---

٣ - لتلخيص وجهة النظر عن التحليل التقابلي في الآونة الأخيرة انظر «The Contrastive Analysis Hypothesis» لمؤلفه واردوف Wardaugh (١٩٧٤).

وإذا ذكرنا هنا الوصف التحويلي التوليدى بالذات فلأنه أكثر الأوصاف تطوراً في الوقت الحاضر ولكن من الممكن استخدام أى منهج مثلاً النحو الطبقي Stratificational Grammer والتقميمي Tagmemics (نيكل ١٩٧١ : ٤).

ومن رأى كاتب هذا البحث أن التحليل التقابلي وإن كان لا يفسر أويتنبأ بجميع الصعوبات اللغوية التي تواجه دارس اللغة الأجنبية إلا أن باستطاعته أن يعيننا في عدة نواح في هذا المجال ـ وعليه فالتحليل التقابلي ليس مفيداً فحسب بل إنه أداة ضرورية بالنسبة لمؤلف الكتاب الدراسي للغة الأجنبية وأيضاً بالنسبة للمعلم ومصمم اختبار اللغة (قارن : لادو١٩٥٧ ، ١٩٦١ وريفرز Rivers ١٩٧٢) فكل أولئك يحتاجون إلى معيار من نوع أو آخر لاختيار موادهم للتدريس أو الاختبار. ومن بين المعايير المتعددة المتاحة يبدو التحليل التقابلي أكثرها نضجاً ووضوحاً حيث أن تحليل الأخطاء، وهو البديل المقترح من جانب بعض اللغويين، يعاني من بعض العيوب إذا اتخذناه بديلا للتحليل التقابلي فتحليل الأخطاء يعتمد على المادة التي يقوم بتحليلها، وهذه المادة قد لا تمثل بصورة دقيقة الكفاية اللغوية للدارس. وأفضل مثال لتوضيح ذلك هوحالة الدارس الذى لا يرتكب أخطاء في استعمال أبنية معينة لأنه يتفادى استعمال تلك الأبنية (قارن شاختر Schachter ١٩٧٤)، وبالاضافة إلى ذلك فتحليل الأخطاء يفترض أن المادة الدراسية واختبار اللغة موجودان مسبقاً، وأنه قد تم تجريبهما (لكي تجمع منهما أخطاء الدارس) هذا في حين أن التحليل التقابلي يمكن إجراؤه مسبقاً apriori .

١ ـ ٢ ـ مجال هذا البحث

يهدف البحث إلى مقارنة العمليات المضمنة في صياغة أنواع الاستفهام الرئيسة في الانجليزية بالعمليات التي تتضمنها صياغة الأنواع النظيرة لها في لهجة عربية هي لهجة مدن الحجاز وذلك بهدف مناقشة الاختلافات الأساسية المسببة أو المفسرة للصعوبات التي تواجه المتحدثين باللهجة المعنية في تعلم الاستفهام في اللغة الانجليزية. (يجد القارىء في قسم الملاحظات العامة إشارات إلى لهجات أخرى في محاولة لتوسيع النتائج بحيث تشمل متحدثين ببعض اللهجات العربية الأخرى).

وأنواع الاستفهام الانجليزى التي سنناقش صياغتها أو تحويلها هي :

١ ـ أسئلة نعم / لا

٢ ـ أسئلة المعلومات :

أ ـ المسند إليه
ب ـ المفعول به
جـ ـ الفعل
د ـ الملكية
هـ ـ الظروف

٣ ـ الأسئلة الذيلية question tags

١ ـ ٣ ـ الطريقة

يمكن تلخيص الإجراءات التي اتبعناها في هذا البحث فيما يلي :

أ ـ وصف (في شكل معادلة) للعمليات التي يتضمنها تحويل الجملة الخبرية إلى سؤال، يتلو ذلك :

ب ـ وصف مماثل للنظير في اللغة العربية .

جـ ـ نقاش موجز للملامح الخاصة بالاستفهام الانجليزي تحت الدراسة، ويتبع ذلك نقاش عام نوجز فيه المشكلات (أو الاختلافات)، ونحلل فيه الموضوعات المدروسة .

ويتم النقاش في إطار الجمع بين أساليب المدرسة التقميمية Tagmemics والمدرسة التحويلية . ونرى أن وصف البنية السطحية **surface structure** للاستفهام وصياغته هي الأنسب لدراستنا، وذلك للأسباب التالية :

أ ـ قد لا تظهر البنية العميقة deep structure لكل من جمل الانجليزية والعربية النقاط المراد مناقشتها، حيث إنها تعتمد على الظواهر العامة المشتركة universals مثل عنصر الاستفهام الذى يؤدى إلى تحويلة السؤال أو تعتمد على الافتراضات المسبقة الغامضة، (هدلستون Huddleston ١٩٧٦ : ١٣٧) .

ب ـ بغض النظر عن البنية العميقة للاستفهام في اللغة الانجليزية فما يواجه الدارس

وما يجب أن يهتم به المعلم(٤) هو البنية السطحية لتلك الأسئلة والعمليات المضمنة بها. وفي الواقع فتلك التراكيب السطحية هي التي تعالج في النحو التعليمي للانجليزية للدارسين الأجانب، وتتناول غالبية كتب النحو التعليمي للانجليزية موضوع الاستفهام في صورة تحويلات من جمل خبرية (قارن ألن Allen ١٩٧٤) أوتناقشها في ضوء الإجابات المتوقعة «كويرك وقرينباوم Quirk Greenbaum ١٩٧٣».

١ ـ ٤ ـ شرح الرموز المستعملة

استعملنا في المعادلات أدناه الرموز التالية بالمعاني الموضحة بجانب كل منها:

الأقواس المربعة تستعمل للغرضين التاليين:

أ ـ للإشارة إلى الترتيب في تطبيق البنود داخل القوسين و

ب ـ لتحديد بعض الملامح الدلالية مثل (+ عاقل . . . الخ)

{ } الأقواس الحاصرة للجمع بين عدد من القواعد وللاشارة إلى الخيار في واحد من البنود بداخلها.

( ) الأقواس الهلالية للاشارة إلى الموضع الاختيارى للعنصر بداخلها.

S للمسند إليه

V للتعبيرة الفعلية (٥)

Vb يستعمل للأفعال عدا الأفعال المساعدة و (be) , (have)

Aux يستعمل ليشمل الأفعال المساعدة والفعلين (be) , (have)

X يستعمل بعد V ليعني الخبر أو المفعول به أو الظرف أولا شيء (إلا إذا أشير إلى غير ذلك).

---

٤ ـ يعلق س . ب . كوردر Corder على موضوع البنية السطحية ومعلم اللغة بقوله: «عند ما يتعلق الأمر بالقواعد التحويلية التي تولد السطح الخارجي البين الاختلاف حينئذ تصبح للمقارنة معنى (كوردر١٩٧٣ : ٢٣٩) ويقول كوردر في صفحة ١٩٣ من نفس الكتاب: «ما يحدث في حجرة الدراسة هو تحويل بنية سطحية إلى بنية سطحية أخرى . . .»

٥ ـ تستعمل التعبيرة الفعلية Verbal Phrase هنا بالمعنى الضيق الذى عرفه جيمس سليد James Sledd بقوله: « . . . بمعنى أضيق، يمكن قصر المصطلح «تعبيرة فعلية» على تلك الصيغ الفعلية التي يمكن أن تشغل نفس المواقع التي تشغلها الأفعال ـ الكلمات». وبهذا التعريف الأكثر تعقيداً فالتعبيرة الفعلية تبدأ بالكلمات ought, must أو بصيغة فعل في الحاضر أو الماضي وتنتهي بالمصدر أو باسم الفاعل (سليد ١٩٥٩ : ٢٥٥).

. تشير إلى نمط التنغيم الخاص بالجملة الخبرية، **(مثلا ٢ ـ ٣ ـ ١ هابط)**

? يشير هذا الرمز إلى نمط التنغيم الخاص بالاستفهام **(مثلا ٢ ـ ٣ ـ ٣ صاعد)**

، يشير إلى الوقفة المعلقة.

٢ ـ دراسة تقابلية للاستفهام في اللغتين الإنجليزية والعربية:

أولاً ـ أسئلـة نعم / لا

أ ـ اللغة الإنجليزية

$$S \begin{bmatrix} Vb + tm \\ Aux \quad V \end{bmatrix} X \Longrightarrow \begin{bmatrix} Do + tm \\ Aux \end{bmatrix} \; S \begin{bmatrix} Vb \\ V \end{bmatrix} \; X \; ?$$

مثـــل:

1. He can come. ⟹ Can he come?
2. John goes to school every day. ⟹ Does John go to school everyday?

ب ـ اللغـة العربيـة

$$\begin{bmatrix} (S) & V \\ S & (V) \end{bmatrix} X \Longrightarrow (huwwa) \begin{bmatrix} (S) & V \\ S & (V) \end{bmatrix} X$$

مثـــال

١ ـ أخوك في البيت

٢ ـ هوَّ أخوك في البيت؟

جـ ـ ملامح خاصة باللغة الإنجليزية.

١ ـ تغيير موضع الفعل المساعد إلى موضع سابق للمسند إليه.

٢ ـ استعمال Do + tm (علامة تحديد الزمن) في غياب الفعل المساعد.

٣ ـ حذف علامة تحديد الزمن من الفعل (Vb).

ثانيـا ـ أسئلة المعلومات Wh - Questions

١ ـ المسند إليه

أ ـ اللغة الإنجليزية

$$S \begin{bmatrix} +h \\ -h \end{bmatrix} VX \Longrightarrow \left\{ \begin{bmatrix} \text{who} \\ \text{what} \end{bmatrix} , \quad \text{which (NL)} \right\} VX$$

حيث NL كلمة اسمية مثـل one, John, Student

الأمثلـــة :

1. Mary wrote the letter.
   Who wrote the letter?
2. The wind opened the door.
   What opened the door?
3. The orange one is better.
   Which one is better?

ب ـ اللغـة العربيـــة

$$S \begin{bmatrix} +h \\ -h \end{bmatrix} (V) \Longrightarrow \left\{ \begin{bmatrix} \text{mi;n} \\ \text{`e:š} \end{bmatrix} , \quad \text{ayyat} + \text{NL} \right\} (V)\, X \ ?$$

الأمثلـــة

١ ـ علي خرج من الصف
مين خرج من الصف؟
٢ ـ الهواء فتح الشباك
ايش فتح الشباك؟
٣ ـ السيارة الحمراء أحسن
أيات سيارة أحسن؟

جـ ـ ملامح خاصة باللغة الإنجليزية :

١ ـ الاسم اختيارى في الإنجليزية بعد Which ولكنه لازم في العربية بعد (أيَّات)
٢ ـ نمط التنغيم للسؤال هو نفس نمط العبارة الخبرية

٢ ـ المفعول بـه :

أ ـ اللغة الإنجليزية

$$S \begin{bmatrix} \text{Aux} & V \\ \text{Aux}+\text{tm} & \end{bmatrix} \quad 0 \quad \begin{bmatrix} +h \\ -h \end{bmatrix} \left\{ \begin{bmatrix} \text{Who(m)} \\ \text{what} \end{bmatrix} , \quad \text{which} \quad (\text{NL}) \right\}$$

$$\begin{bmatrix} \text{Aux} & V \\ \text{Do}+\text{tm} & \end{bmatrix} \quad S \quad \begin{bmatrix} V \\ \text{Vb} \end{bmatrix}$$

الأمثلـة

1. He saw John yesterday.
   Who(m) did he see yesterday?
2. The students brought their notebooks.
   What did the students bring?
3. They caught the big one
   Which one did the catch?

ب ـ اللغـة العربيـة

$$(S) \quad V \quad 0 \quad \begin{bmatrix} +h \\ -h \end{bmatrix} \Longrightarrow (S)\ V \left\{ \begin{bmatrix} \text{mi;n} \\ \text{'e;š} \end{bmatrix} \quad \text{ayya:t} + (\text{NL}) \right\} ?$$

الأمثلـة

١ ـ محمد شاف أخوه
محمد شاف مين؟
٢ ـ هو اشترى قلم.
هو اشترى ايه؟
٣ ـ الأستاذ أخذ الكراسة الجديدة.
الأستاذ أخذ أيات كراسة؟

جـ ـ ملامح خاصة بالإنجليزية :

١ ـ ١ ، ٢ ، ٣ مثل أولا جـ أعلاه.

٢ ـ مثل ثانياً ـ ١ جـ ٢ (نمط التنغيم للجمل الخبرية)

٣ ـ موقع كلمات الاستفهام

٣ ـ الفعــــل

أ ـ اللغــة الإنجليزيــة

$$S \begin{bmatrix} \text{Aux}(x) \\ \text{Vb} + \text{tm} \end{bmatrix} \begin{bmatrix} \text{Vb} \\ \text{Vb} + \text{EN} \\ \text{Vb} + \text{ING} \end{bmatrix} Y \Rightarrow \text{what} \begin{bmatrix} \text{Aux} \\ \text{Do} + \text{tm} \end{bmatrix} S(X)\ \text{Do} \begin{bmatrix} + \varnothing \\ + \text{EN} \\ + \text{ING} \end{bmatrix} Y$$

حيث X = عنصر أو عناصر فعلية تقع بين Aux والفعل الأساسي

Y = مفعول به أو ظرف أو لا شيء

الأمثلــة

1. He can finish the job.
   What can he do?
2. The boy has washed the car.
   What has the boy done?
3. She is writing.
   What is she doing?
4. The children broke the window.
   What did the children do?

ب ـ اللغة العربيــة

Person number gender ?

S VX ⟹ S e:š SAWWA

الأمثلــة

١ ـ صالح كتب الجوابات
صالح ايش سوى؟

٢ ـ السيارة خبطت في الباب
السيارة إيش سوّت؟

جـ ـ ملامح خاصة بالإنجليزية

مثل ١ ، ٢ ، ٣ في أولاً جـ زائدا التنغيم .

٤ ـ الملكيــة

أ ـ اللغة الإنجليزية :

$$S \begin{bmatrix} Aux + V \\ Vb + tm \end{bmatrix} \begin{Bmatrix} NL + h & \text{'s} & NI \\ NL & of & NL + h \end{Bmatrix} X. \Longrightarrow$$

$$\text{whose (NL)} \quad \begin{bmatrix} Aux \\ Do + tm \end{bmatrix} S \begin{bmatrix} V \\ Vb \end{bmatrix} \quad X.$$

المثـال :

He read Mary's letters.
Whose letters did he read.

ب ـ اللغــة العربيــة

$$S(V) \begin{bmatrix} \{ NL & NL + h, NL & HAGG & NL + h \} \\ \{ NL & NL - h, NL & HAGG & NL - h \} \end{bmatrix} \Longrightarrow$$

$$S(V) \begin{bmatrix} NL & & \text{mi:n} \\ NL & HAGG & \text{'e:}\check{s} \end{bmatrix} \quad ?$$

حيث هناك تطابق بين (حق) والاسم السابق لها .

الأمثلة

١ ـ الكتاب حقي .
كتاب مين؟ الكتاب حق مين؟
٢ ـ سمعت صوت الجرس .
سمعت صوت ايش؟ / الصوت حق ايش؟

جـ ـ ملامح خاصة بالانجليزية :

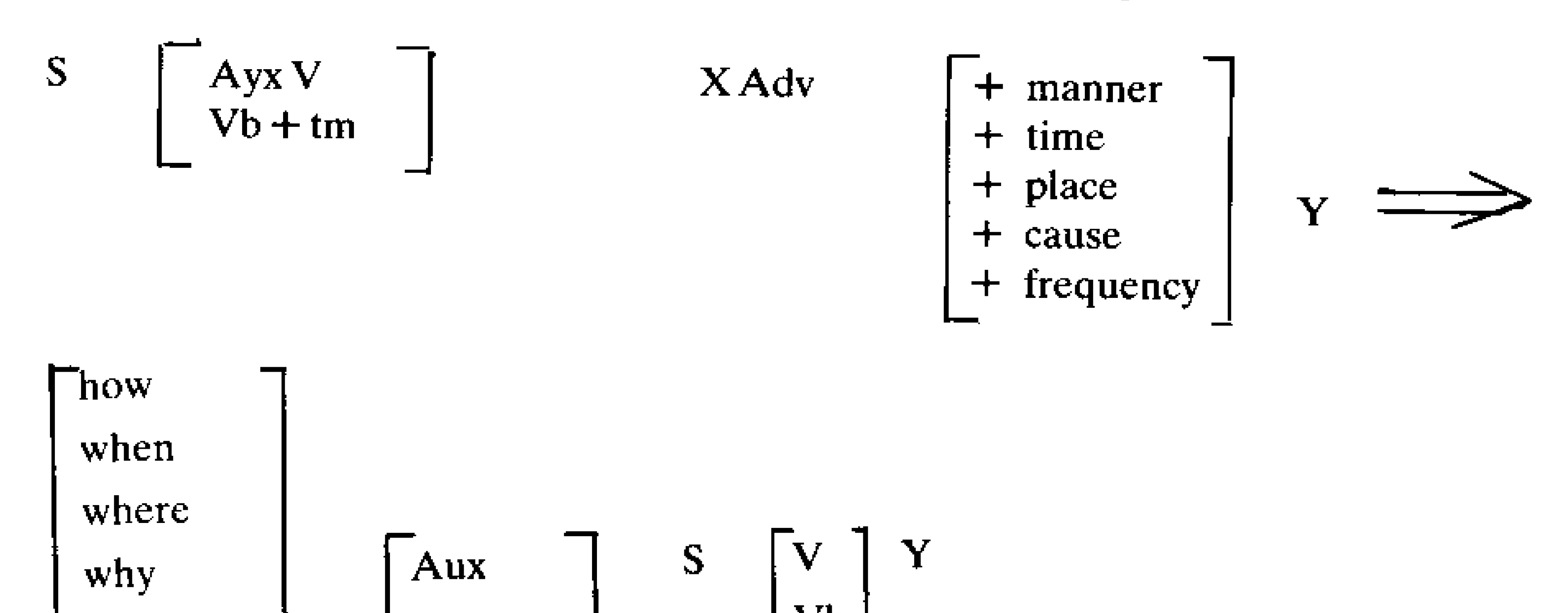
١ ـ مثل ١ ، ٢ ، ٣ في أولاً جـ

٢ ـ كلمة استفهام خاصة للملكية (whose) .

٣ ـ التنغيم نفس تنغيم الجملة الخبرية .

٥ ـ الظروف

أ ـ اللغـة الانجليزية



مثـــال

He wrote his homework very neatly.

How did he write his homework?

ب ـ اللغـة العربيـــة

(S) V + Advl [+ manner, + time, + Place, + cause, + frequency] ⟹ [ke:f, mita, fe:n, le:š, kam marra] (S) V X ?

مثـــال

الجوابات جات بالبريد الجوى

كيف الجوابات جات؟

جـ ـ ملامح خاصة بالانجليزيـة

١ ـ مثل أ ، ٢ ، ٣ في أولا جـ

٢ ـ التنغيم هو تنغيم الجملة الخبرية .

ثالثـا ـ الأسئلة الذيليـة

أ ـ اللغة الإنجليزية

1. S $\begin{bmatrix} \text{Aux} & \text{V} \\ \text{V + tm} \end{bmatrix}$ X ⇒ S $\begin{bmatrix} \text{Aux} \\ \text{Vb + tm} \end{bmatrix}$ X $\begin{bmatrix} \text{Aux} \\ \text{Do + tm} \end{bmatrix}$ not S.

2. S $\begin{bmatrix} \text{Aux not (V)} \\ \text{Do + tm not Vb} \end{bmatrix}$ X ⟹ S $\begin{bmatrix} \text{Aux not (V)} \\ \text{Do + tm not Vb} \end{bmatrix}$ X $\begin{bmatrix} \text{AUX} \\ \text{Do + tm} \end{bmatrix}$ S

أمثلــة

1. He can come tomorrow

   He can come tomorrow, can't he.

2. They don't write well

   They don't write well, do they.

ب ـ اللغة العربية

$\begin{bmatrix} \text{S (V)} \\ \text{(S) V} \end{bmatrix}$ X ⟹ $\begin{bmatrix} \text{S (V)} \\ \text{(S) V} \end{bmatrix}$ X mu: kida?

أمثلة

١ ـ أخوك جا بدرى

أخوك جا بدرى ، موكدا؟

٢ ـ الكتاب جديد.

الكتاب جديد ، موكدا؟

جـ ـ ملامح خاصـة بالانجليزية

١ ـ يستعمـل البـديـل الفعـلي (Aux or Do + tm) في مكـان الجملة التامة (في اللغة العربية نستعمل (موكدا) وأمثالها لتعني أليس كذلك) .

٢ ـ التخالف بين الجملة الخبرية والسؤال الذيلي (الاثبات مع النفي والعكس).

٣ ـ النمط التنغيمي الخاص، وخاصة الوقفة النهائية الهابطة للسؤال الذيلي.

٣ ـ تعليـــق

٣ ـ ١ ـ مراجعة للملامح الخاصة بالانجليزية (المشكلات).

نلاحظ من الوصف والتحليلات في القسم الثاني أن الجوانب التالية قد تثير مشكلات للمتحدث بلهجة مدن الحجاز الذى يدرس صيغ الاستفهام الانجليزية:

أ ـ عكس ترتيب المسند إليه والفعل المساعد.
ب ـ استعمال الفعل Do + علامة الزمن (أى do, did, does).
جـ ـ حذف علامة تحديد الزمن (أى تغيير الفعل من صيغة غير مصدرية إلى صيغة مصدرية).

د ـ تحويل علامة زمن الفعل في الجملة الخبرية إلى الأداة Do . هذه الملامح الأربعة هي أكثر الملامح المشتركة بين أنواع الاستفهام في الانجليزية كما يتضح لنا من الوصف أعلاه. وفي الواقع نجد هذه الملامح في جميع جمل الاستفهام باستثناء (ثانياً ـ ١ ـ أ) أى أسئلة الفاعل. وهذه المشكلات هي أيضاً التي تواجه الطالب العربي عند دراسته لجمل الاستفهام الأخرى التي يستفسر بها عن الثمن أو الكمية How much والزمن ?How many والمسافة ?How far . . . الخ

هـ ـ يعتبر التمييز بين who و whom جديداً على الدارس العربي لأنه لا يستعمله في لغته.

و ـ يبدو استعمال (whose) كأداة استفهام أمراً غير عادى نسبة لعدم وجودها في اللغة العربية (اللهجة موضوع الدرس)، وفي الواقع فإن تعلم الاستعمال الصحيح لكلمة whose يعتبر واحدة من المشكلات المستعصية التي يواجهها الطالب عند تعلم صلة الموصول أيضاً في الانجليزية.

ز ـ وضع جميع أدوات الاستفهام في بداية الجملة الانجليزية ليس إجراء نموذجاً في اللغة العربية التي تسمح بحرية أكثر في معظم الحالات (مثلا أسئلة الظروف) بل إنها قد تضع أدوات الاستفهام في نهاية الجملة (مثلا عند السؤال عن الأشياء).

ح - يعتبر التمييز بين الجملة الخبرية المثبتة والمنفية الذى يشار إليه بالأسئلة الذيلية أيضاً ظاهرة غير مألوفة بالنسبة للدارس.

ط - استعمال الوقفة الهابطة مع نمط التنغيم لأسئلة المعلومات في الانجليزية يختلف بصورة تامة عن الوقفة النهائية الصاعدة في جمل الاستفهام العربية.

ى - برغم أن الأسئلة الذيلية في اللغة الانجليزية تكون الإجابة عنها بنعم أو لا إلا أنها تختلف عن أسئلة نعم/لا العادية حيث إنها تنتهي بوقفة هابطة. وهذا يختلف عن الوقفة الصاعدة، المعتادة في النظير العربي للأسئلة الذيلية.

٣ ـ ٢ ـ تصنيف المشكلات تبعاً للصعوبة

من التحليل الدقيق للإجراءات أو الخطوات الضرورية لصياغة جمل الاستفهام الانجليزية من نظائرها الخبرية نستطيع أن نستنتج ما يلي:

أ ـ تتمثل أكثر الجوانب تعقيداً في جمل الاستفهام الانجليزية في استعمال Do+علامة الزمن tense marker ووضعها في الموضع السابق للفاعل ويأتي التعقيد هنا من أن العملية تتطلب مراعاة أربع خطوات في الأقل في وقت واحد (١) التأكد من وجود أو غياب الفعل المساعد (٢) القرار بتقديم (Do) قبل الفاعل في الجملة (٣) التأكد من أن Do في تطابق من حيث الزمن مع الفعل الرئيسي في الجملة، وإذا كان الفعل في صيغة الحاضر فيجب التأكد من مطابقته له من حيث الشخص والعدد (المفرد الغائب مقابل غيره) و (٤) تغيير الفعل الرئيسي من صيغته غير المصدرية إلى صيغة مصدرية (وهذا قد يثير مشكلة حقيقية عندما يتطلب الأمر تغيير فعل ماض شاذ التصريف إلى صيغته المصدرية).

ب ـ الأمر الثاني هو عكس ترتيب المسند إليه والفعل المساعد وذلك يتطلب خطوتين في الأقل: (١) التعرف على الفعل المساعد و (٢) تحويله إلى موقع سابق للفاعل وهناك مشكلات جانبية أخرى قد تظهر نتيجة لأن بعض الأفعال المساعدة تؤدى أدواراً مختلفة، فنجد مثلا أن الفعل (have) يؤدى أربعة أدوار مختلفة في الأقل (بمعان مختلفة): (١) فعل مساعد مع التصريف الثالث past participle (He has come) (٢) فعل عمل للتعبير عن الملكية (I have a question) (٣) التعدية بالسببية (We have our house painted) (٤) الالزام عندما تتلوه to + الفعل المصدرى (You have to come early)

كذلك هناك عدة استعمالات للفعل be وهي تشمل: (١) الفعل المساعد عندما يتلوه التصريف الثالث (The food was eaten) (٢) فعل عمل أو معادلة equational verb (She is a student) (٣) للتعبير عن الالزام (You are to bring your own tools) ومن الواضح أن (have) يجب معاملته معاملة الأفعال غير المساعدة (وينطبق هذا حتى على الانجليزية البريطانية في بعض استعمالاتها). (Did you have your car washed?) . الأسئلة الذيلية تثير مشكلة خاصة، وذلك لملمحها التخالفي المتميز (الاثبات مع النفي والعكس)، وأيضاً لمشكلة التنغيم المشار إليها في ٣ ـ ا ب أعلاه.

جـ ـ فيما يتعلق بالملامح الأخرى للاستفهام في الانجليزية فيبدو أنها لا تمثل مشكلات حقيقية حيث أن whose يمكن تعلمها كبند معجمي (مفردة) ويمكن تجاهل التمييز بين whom , who في بداية الجملة في الأقل. ويمكن أيضاً تعلم وضع أدوات الاستفهام في بداية الجملة دون صعوبة تذكر، حيث أن اللغة العربية تسمح بذلك، فتصبح المشكلة بالتالي مجرد التعرف على هذه الحقيقة في اللغة الانجليزية.

د ـ وفيما أرى أن التنغيم لا يثير مشكلة حقيقية لأنه من حيث الإدارك لا يحتاج المتحدث بالعربية إلى أكثر من التعرف على حقيقة أنه يمكن الاستفهام باستعمال أدوات الاستفهام بمفردها (مع أن هناك دائماً ـ فيما عدا أسئلة المسند إليه ـ تغيير في ترتيب مسند إليه ـ فعل، وهذا يمثل معيناً cue إضافياً) وفي مجال الاستعمال يبدو أن الدارس يواصل استعماله للوقفة الصاعدة مع أسئلة المعلومات (وهذا قد يعزى جزئياً إلى الأسلوب الذى يتم به تدريس الملمح).

٣ ـ ٣ ـ إمكانية تطبيق النتائج على متحدثين بلهجات عربية أخرى

أ ـ أشرنا في الفقرة ٣ ـ ٢ (د) إلى أن وضع أدوات الاستفهام الانجليزية في بداية الجملة لا يثير أية مشكلة بالنسبة للمتحدثين بعربية مدن الحجاز وذلك لأن هذه اللهجة تسمح بذلك. وهناك سبب آخر وجيه وهو أن كل دارسي الانجليزية في المملكة العربية السعودية درسوا اللغة العربية الفصحى مما يعنى أنهم يعرفونها (نسبة لوضع الازدواجية اللغوية في العالم العربي). ومن الحقائق المعروفة كما ذكر بيستون Beeston أن كل أدوات الاستفهام الوظيفية في العربية الفصحى تأتي في بداية الجملة فيما عدا الحالات التي نستعمل فيها حروف الجر (بيستون ١٩٧٠ : ١٠٢).

وبالنظر إلى الدراسات التى أجريت على لهجات أخرى، خاصة الخليجية والعراقية والسورية والمصرية والمغربية نجد أنها تشير إلى أن وضع أدوات الاستفهام في بداية الجملة

إجـراء عادى، وإن كانت لهجتـا الخليـج والعـراق تسمحان بوضع أدوات استفهام معينة في مواقع غير ابتدائية (قفيشة Qafisheh ١٩٧٧ : ١٧٢، ايروين Erwin ١٩٦٣ : ٢٩٤ ـ ٥).

ب ـ تغيير ترتيب المسند إليه والفعل

في مشـروع تحليـل الأخطـاء الـذى تم بكليـة التربية بجامعة الرياض وجد الباحثون أن الطــلاب يميلون إلى صيـاغـة الأسئلة «دون تغيـير في الـترتيب» أو أنهم لم يتمكنـوا من ملاحظة تفاصيل القاعدة (القاسمي وتوبان، وخان ١٩٧٧ : ٢١) وقد أشرنا في الفقرة ٢ ـ ٣ (أ) إلى أن هذا الجـانب من الاستفهـام الانجليـزي من المحتمـل أن يكـون أكثر الملامح تعقيـداً بالنسبـة للدارسـين. ومـرة أخرى تدل نظرتنا إلى اللهجات العربية المختلفة إلى أن جميـع اللهجـات العـربية (المعروفة لكاتب هذا البحث) لا تحتوى على أى شيء مشابه لهذا الملمـح، فأسئلة (نعم/لا) يستعـان فيهـا بصـورة عامـة بالتنغيم الصـاعـد. ويـذكر كاول Cowell أن جملة الاستفهـام (نعم/لا) لا تختلف في بنيتهـا في اللهجـة السـورية عن الجملة الخـبريـة إلا بالتنغيم (كاول ١٩٦٤ : ٧٣٨). وفي اللهجة المغربية تصاغ أسئلة (نعم/لا) إمــا بالظـرف الاستفهــامي (واش wăš) أو بالتنغيم الصــاعــد. (هـاريـل Harrel ١٩٦٢ : ١٥١). وفي العربية الفصحى يغلب استعمال الأداتين (هل) و (الهمزة) في بداية الجملة، وتصـاغ بقيـة أنـواع الاستفهام باستبدال البند المراد بالكلمة الاستفهامية مع إشارة إضافية تتمثل في التنغيم الصاعد كما أشرنا سابقاً فيما يخص لهجة مدن الحجاز.

٤ ـ خـاتمـــة

يدل تحليلنـا لعـدد من اللهجات على أن تلك اللهجات مع احتمال أن تكون لها بنود معجميـة خاصـة لما سماه البر وفسور بيستون «أدوات الاستفهام الوظيفية» إلا أن الإجراءات الأساسية التي تتبع فيها لصياغة جمل الاستفهام هي على درجة كبيرة من التشابه بحيث إنه يمكن لنـا أن نفـترض أن المـلامـح الخـاصـة للجمـل الاستفهـامية الانجليزية التي تسبب مشكـلات للمتحـدث بعـربيـة مدن الحجـاز تسبب أيضـاً مشكـلات بالنسبـة للمتحـدثين بلهجات عربية أخرى.

ومـع أن التجـربـة الشخصيـة لكـاتب البحث تؤكـد هذا الافـتراض فالأمـر متروك للدراسـات التجـريبيـة (مثل تحليل الأخطاء على مدى أوسع) للتحقق مما يفترضه التحليل التقابلي النظرى في هذا البحث.

REFERENCES

Alatis, James E. (ed.) (1968) Contrastive Linguistics and its Pedagogical Implications, *Georgetown Monograph Series on Language and Linguistics,* No. 21, Washington, D.C. Georgetown Univ. Press.

Allen, W. Standard. (1974) *Living English Structure* (fifth edition). London: Longman Group Ltd.

Anderson, Janet I. (1978) "Order of Difficulty in Adult Second Language Acquistion" in **Ritchie W.C.** (ed.) 1978. *Second Language Acquistion Research: Issues and Implications.* New York: Academic Press.

Baker, Carl L. (1978) *Introduction to Generative - Transformational Syntax.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Beeston, A.F.L. (1970) *The Arabic Language Today.* London: Hutchinson & Co.,

Baird, A. (1967) "Contrastive Studies and the Language Teacher", *English Language Teaching.* Vol. **XXXI.**

Chomsky, Naom. (1964) "A Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior" in: **Fodor J.A.** & **Katz. J.J.** *Readings in the Philosophy of Language.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Cook, Walter A. (1969) *Introduction to Tagmemic Analysis.* New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Corder, S. Pit. (1973) *Introducing Applied Linguistics.* Harmonds-Worth, Middlesex: Penguin Books, Ltd.

Cowell, Mark W. (1964) *A Reference Grammar of Syrian Arabic,* Washington, D.C.: Georgetown Univ. Press.

Culicover, Peter W. (1976) *Syntax,* New York: Academic Press. (For English Questions, see Chapters 4 & 6)

Di Pietro, Robert J. (1971) *Language Structures in Contrast,* Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.

Erwin, Wallace M. (1963) *A Short Reference Grammar of Iraqi Arabic.,* Washington, D.C: Georgetown Univ. Press.

Fries, Charles C. (1945) *Teaching and Learning English as a Foreign Language,* Ann Arbor: Univ. of Michigan Press.

Gamal-Eldin, Saad M. (1967) *A Syntactic Study of Egyptian Colloquial Arabic.* The Hague: Mouton.

Gleason, Jr., H.A. (1967) *Linguistics and English Grammar* New York: Holt, Rinhart & Winston, Inc.

Hadlich, R.L. (1965) "Lexical Contrastive Analysis", *Modern Language Jouranl,* VOL. **XIIX,** No. 7.

Hamp, E.P. (1968) "What a Contrastive Grammar is Not, If It Is," in **Alatis,** 1968,

Harrel, Richard S. (1962) *A Short Reference Grammar of Moroccan Arabic,* Washington, D.C.: Georgetown Univ. Press.

Huddleston, Rodney (1967) *An Introduction to English Transformational Syntax* London: Longman.

Jacobs, R.A. and **Rosenbaum, P.S.** (1968) *English Transformational Grammar.* Waltham, Mass.: Blaisdell Publishing Company.

James, Carl (1971) "The exculpation of Contrastive Linguistics" in Nickel, Gerhard. (ed.) *Papers in Contrastive Linguistics.* London: Cambridge Univ. Press, pp. 53-68.

Al-Kasimi, Ali, Topan, F. and **Khan, Y.** (1977) (?) "Error Analysis of Saudi Freshmen's English" *(Mimeographed report of research sponsored by College of Education, Univ. of Riyad* in 1977.)

Kellerman, E. (1979) "Transfer and non-Transfer; Where We Are Now" in *Studies in Second Language Acquistion,* Vol **2,** No. 1, pp. 37-58.

Lado, Robert (1957) *Linguistics Across Cultures,* Ann Arbor: Univ. of Michigan Press.

--------(1961) *Language Testing*. New York: McGraw-Hill Book Co.

--------(1961) *Language Teaching; A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hilll Book. Co.

Newmark, L. and **Reibel, D.A.** (1968) "Necessity and Sufficiency in Language Learning", *IRAL* Vol. **VI,** No. 3.

Nickel, Gerhard. (1971) "Contrastive Linguistics and Foreign Language Teaching" in: **Nickel, G.** (ed) (1971) *Papers in Contrastive Linguistics,* London: Cambridge Univ. Press, pp. 1-16.

Qafisheh, Hamdi A. (1971) *A Short Reference Grammar of Gulf Arabic.* Tuscon, Ariz.: The Univ. of Arizona Press.

Quirk, R. and **Greenbaum, S.** (1973). *A University Grammar of English,* London: Longman.

Richards, Jack (ed.) (1974) *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition,* London: Longman.

Rivers, Wilga. (1972) "Contrastive Linguistics in Textbook and Classroom" in her *Speaking in Many Tongues: Essays in Foreign-Language Teaching.* Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, Inc., 37-44

Schachter, Jacqulyn (1974) "An Error in Error Analysis," *Language Learning,* Vol. **24,** No. 2, pp. 205-214.

Sieny, Mahmoud E. (1978) *The Syntax of Urban Hijazi Arabic.* London and Beirout: Longman and Librairie du Liban.

Sledd, James. (1959) *A Short Introduction to English Grammar.* Glenview, Ill.: Scott, Foresman and Company.

Thomas, Owen. (1965) *Transformational Grammar and the Teacher of English.* New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Wardhaugh, Ronald. (1974) "The Contrastive Analysis Hypothesis" in: **Schumann, J.H.** and **Stenson, N.** (eds.) (1974) *New Frontiers in Second*

Language Learning. Rowly, Mass: Newbury House Publishers, Inc.

Wright, W. (1971) *A Grammar of the Arabic Language* (3*rd* ed.) London: Cambridge Univ. Press.

الجزء الثاني

تحليل الأخطـاء

اتجاه في تحليل الأخطــاء لا يعتمـد على المـنهج التقـابلى

جـاك ريتشـــــاردز   **Jack Richards**

١ ـ مقدمـــــة

لقد كانت دراسة التداخل بين اللغات المتصلة ببعضها محوراً للبحوث التي أجريت في الثنـائيـة اللغـويـة ، فقـد قام البـاحثون بدراسات تقابلية تناولت الأنظمة الصوتية والصرفية والنحوية للغات المتصلة وآثار التداخل بينها في كلام أصحاب الثنائية اللغوية . ومن النتائج الهامة لتلك البحوث الفكرة القائلة بأن الدراسات التقابلية تساعد فى التنبؤ بالصعوبات التي يواجهها الدارس فى تعلمه اللغة الثانية . يقول لادو: «تلك العناصر التى تشابه لغة الدارس الأصلية تكون سهلة بالنسبة له في حين تصعب عليه المجالات التى تختلف عنها فى لغته» (١) وقـد أفـاد تعليم اللغـات خلال العقدين الماضيين فائدة كبيرة من تطبيق هذه الفكرة ويؤكد على ذلك بوليتسر Politzer بقوله : «مما لا شك فيه أن من أهم مجالات تطبيق علم اللغة ما نجده فى مساهمة التحليل التقابلى ، حيث إنه يساعد فى التنبؤ بمشكلات الدارسين والتركيز عليها خصوصاً عند تعلم اللغات التى لم تمر بتجارب كبيرة ومنتظمة فى تدريسها»(٢) .

ولكن الدراسات التى أجريت حول تعلم اللغة الثانية تميل إلى الايحاء بأن التحليل التقابلى قد يفيد فى التنبؤ بالمشكلات على المستوى الصوتى ولكن ليس على مستوى النحو (نظم الجملة) فقـد جاء فى دراســة حديثـة عن الثنائية اللغوية الأسبانية الانجليزية ما نصه : «يفـترض كثـير من النـاس ، بناء على منطق مفهوم ، أن سبب الأخطاء التى يقع فيها ثنائيو اللغة هو خلطهم الأسبانية والانجليزية» ومن أهم النتائج التى خلص إليها هذا الباحث هى

---

١ - Lado, 1957 P2

٢ - Politzer, 1967, p 151

أن النقل من الأسبانية ليس عاملا أساسياً فى الأخطاء التى يرتكبها ثنائيو اللغة فى بناء الجمل واستعمال اللغة الانجليزية(٣).

وهـذا البحث يركـز على أنـواع من الأخطاء لوحظت فى تعلم اللغة الانجليزية كلغة ثانيـة وليس مصـدرهـا النقل من لغة أخرى، فأخطاء النقل قد استبعدت من هذا النقاش، على أن هناك أخطاء أخرى تمثلها جمل مثل :

Did he comed ?

What you are doing ?

I can to speak French.

Make him to do it .

ومثل هذه الأخطاء كثيرة الورود بصرف النظر عن الخلفية اللغوية للدارسين ويمكن أن يقال عنها أنها أخطاء داخل اللغة intralingual وأخطاء تطورية developmental . وهذا النوع من الأخطاء لا يعكس عجز الدارس عن الفصل بين لغتين بقدر ما يعكس مقدرته في مرحلة معينة أثناء تعلمه ويشير إلى بعض الخصائص العامة في اكتساب اللغة ونجد جذور هذه الأخطاء في إطار بنية اللغة الإنجليزية نفسها كما نجدها أيضا في الاستراتيجية المتبعة في تعليم وتعلم اللغة الثانية(٤) وتجد عينات لهذه الأخطاء في الجداول (١ ـ ٦) وهي أخطاء ممثلة لما يمكن أن يتـوقـع صدوره من أي دارس للغـة الإنجليـزيـة كلغـة ثانيـة وهي أيضـا تصور الأخطـاء المنتظمـة التي نجـدهـا لدى دارسي الإنجليزية من المتحدثين بلغات معينة . وهذا النوع من الأخطاء يظهر دائماً ومع أية مجموعة من الدارسين، وبالتالي لا يمكن ارجاعه إلى مجرد العجـز في تذكـر جانب من جوانب اللغـة أو وصفـه بأنه هفوات أداء تقع من حين لآخر بفعـل عوامـل مثل ضعف الذاكرة أو الارهاق وما إلى ذلك . وبالنسبة لبعض الدارسين تمثل هذه الأخطاء قدرة نحوية نهائية بينما تمثل بالنسبة لغيرهـم مؤشرات لمقدرة انتقالية(٥).

٢ ـ مصادر الدراسة الحالية : (انظر الجداول ١ ـ ٦)

أخـذت الجـداول (١ ـ ٦) من أخطـاء في اللغـة الإنجليـزيـة صدرت من متكلمـين باللغـات اليـابـانيـة والصينيـة والبيرمية والفرنسية والتشيكية والبولندية ولغة تقالوق وماوري واللغـة المـالطيـة واللغـات الرئيسية في الهند وغرب أفريقيا(٦)، وقد اخترت من هذه المصادر

٣ ـ Lance, 1968

٤ ـ Cf Cook, 1969; Stern, 1969; Menyuk 1069.

٥ ـ Corder, 1967, Pp 161 - 9

٦ ـ Major sources for tables I - IV are French, 1949; Duwskova 196 Arabaski, 1968; C.Estacia, 1964; Bhaskar, 1962; Grelier,August, 1964

تلك الأخطاء التي وقعت في عينات تمثل كل هذه اللغات. وبدراسة الأخطاء داخل اللغة والأخطاء التطورية في إطار نظرية لتعلم اللغة الثانية، وأيضاً بفحصنا لسياقات نموذجية قدمت لتعلم الصيغ التي اشتملت على تلك الأخطاء يمكننا أن نضع أساليب في التدريس تأخذ بعين الاعتبار استراتيجية الدارس في اكتساب اللغة الثانية.

٣ ـ أنواع وأساليب الأخطاء داخل اللغة والأخطاء التطورية

يشير فحص الأخطاء الموضحة بالجداول (١ ـ ٦) إلى أن أخطاء داخل اللغة هي الأخطاء التي تعكس الخصائص العامة لتعلم القاعدة مثل التعميم الخاطيء faulty generalization والتطبيق الناقص للقواعد incomplete application of rules وعدم معرفة السياقات التي تنطبق عليها القوانين.

أما الأخطاء التطورية فهي تدل على محاولة الدارس بناء افتراضات حول اللغة (الإنجليزية) من تجربته المحدودة بها في قاعة الدرس أو الكتاب المقرر وتسهيلاً للعرض فسيجرى نقاش الجداول (١ ـ ٦) تحت العناوين التالية:

١ ـ المبالغة في التعميم	Overgeneralization
٢ ـ الجهل بقيود القاعدة	ignorance of rule restrictions
٣ ـ التطبيق الناقص للقواعد	incomplete application of rules
٤ ـ الافتراضات الخاطئة	false concepts hypothesized

٤ ـ المبالغة في التعميم

يعرف جاكوبفتش التعميم أو النقل بأنه «استعمال الاستراتيجيات السابقة في مواقف جديدة. . وفي تعلم اللغة الثانية فإن بعض هذه الاستراتيجيات يفيد في تنظيم الحقائق حول اللغة أما بعضها الآخر فقد يكون مضللاً وغير قابل للتطبيق»[٧] والمبالغة في التعميم تشمل الحالات التي يأتي فيها الدارس ببنية خاطئة على أساس تجربته مع أبنية أخرى في اللغة المدروسة. انظر الجدول ١ خاصة الفقرات ١، ٤، ٨:

he can sings, we are hope, it is occurs, he come from.

وتتضمن المبالغة في التعميم عادة الإتيان ببنية خاطئة بدلاً من بنيتين منتظمتين regular، وقد يكون هذا ناتجاً من محاولة الدارس تخفيف العبء عن نفسه فهو مثلاً عندما

٧ ـ Jacovbvits, 1969, p. 55

يحذف إشـارة المفـرد الغـائب (s-) يزيـل بهذا التعميم ضرورة المطـابقـة فيـوفر بذلك مجهوداً كبيراً. وقد ورد عن دوشكوفا Dušková في حذف إشارة المفرد الغائب (s-) :

«بـما أن أفعـال المضـارعة في كل حالات إسنادها باستثناء المفرد الغائب تأخذ في اللغة الإنجليـزيـة نهايـات الصفـر فإن حذف /s- / من الغـائب المفـرد يمكن تفسيره بأنه نتيجة للتأثير القوى للصيغ الأخرى فتعمم الصيغة بدون النهاية /s- / ويشبه ذلك ما يحدث عند تعميم (was) للفـاعـل في جميع حالاته من حيث الإفراد والجمع والحضور والغياب في الزمن الماضي ، أما الأخطاء الأخرى من مثل :

There does not exist any exact rules

فيمكن أن تفسـر بأنهـا راجعـة إلى المبـالغـة في التصـويب hypercorrection أو إلى تعميم نهاية المفرد الغائب على الجمع الغائب[٨].

ترتبـط المبـالغـة في التعميم بظاهرة تجنب الحشو redundancy reduction وقد يحدث ذلك مثلاً مع العناصر المتناظرة في نحو اللغة ولكنها في نظر الدارس لا تؤدي وظيفة واضحة مثـال ذلـك العـلامـة (ed -) في الســرد القصصي أو في سيـاقـات أخرى في الماضي تبدو في الغالب وكأنها لا تحمل معنى حيث أن حالة المضي يعبر عنها معجمياً (باستخدام كلمات) في القصص، كما أن التعبير عن فكرة التتابع في مجال السرد القصصي يمكن أن تتم باستعمال صيغة الحاضر

Yesterday I go to the University and I meet my new professor.

وعلى هذا فإن الـدارس يختصـر العمليـة الـلازمةلإنتاج الجملة . وتذكر ايرفين تريب Ervin - Tripp أن التبسيط الصرفي والنحوي في اللغة لدى دارسي اللغة الثانية يناظر بعض أنـواع التبسيـط الشـائعـة لدى الأطفـال الناطقين بتلك اللغة عند تعلمهم إياها[٩] . وهناك أنـواع معينـة من أساليب التدريس تزيد من شيوع ظاهرة المبالغة في التعميم ، ففي كثير من تدريبـات الأنـماط وتمـارين التحـويـل نجد عبارات قد تتداخل مع بعضها فتنتج بنية هجينا hybird structure
كما نجد في المثال التالي :

المدرس :

He walks quickly

---

٨ - Duskova, ibid

٩ - Ervin Tripp, 1969, p - 33

التعليمات:

Change to the continuous tense.

الطالـب:

He is walks quickly.

وقـد وصف بعض البـاحثين هذه الظاهرة بأنها تعليم متخم للبنية[١٠] overlearning of structure وفي مناسبة أخرى قد تناظر جملة (he walks) مع (he is walking) وجملة (he sings) مع (he can sing)، وبعد مضي أسبوع من هذا الدرس قد يأتي الطالب بعبارات مثل:

he can sings , he is walks

٥ ـ الجهـل بقيـود القاعـدة

يرتبـط بتعميم الأبنيـة الخـاطئة عدم مراعاة قيود الأبنية، أي تطبيق بعض القواعد في سياقات لا تنطبق عليها، فتعبير مثل The man who I saw him (الجداول ٣، ٢) يخالف القيد الواقع على المسند إليه في الأبنية التي تستعمل فيها (who)، والجملة I made him to do it تتجاهل القيود على مجالات استعمال (make)، وهذه أيضا أنواع من التعميم أو النقل إذ أن الدارس يستخدم قاعدة سبق له اكتسابها وهو يطبقها هنا في موقف جديد ويمكننا أن نفسر بعض أخطاء قيود القاعدة في ضوء القياس analogy، وهناك حالات أخرى قد تكون ناتجة عن استظهار القواعد عن ظهر قلب دون فهم لها.

ويبـدو أن القيـاس عامل أساسي في أخطاء استعمال حروف الجر (الجدول ٤) فعندما يواجـه الـدارس بأداة مع نوع معـين من الأفعال، فهو يحاول أن يستعمل قياساً نفس الحرف مع الأفعـال المشـابهـة، فتعبير he showed me the book يقود إلى he explained me the book، وكـذلـك التعبـير he said to me يؤدي إلى he asked to me، وجملة we talked about him تقـود الـدارس إلى القـول we discussed about it وينتج عن جملة ask him to do it القول make him to do it وكذلك تؤدي عبارة go with him إلى follow with him ويبدو أن بعض تدريبات الأنماط يشجع على التطبيق الخاطيء للقواعد عن طريق القياس، ونورد أدناه جزءا من تدريب في الأنماط يدرب على الأفعال:

---

١٠ ـ Wolfe, 1967, p - 180

enable , allow , make , cause , permit

Expansion joints		the pipes		expand or contract
Safety valves	permit	the steam	to	excape from the back
We	allow	the metal		cool slowly

The heat	cause	the metal	to	melt under tension
Weakness in the metal		it		fracture

ويتلو هذا التدريب تدريب آخر يطلب فيه من الدارس أن يكمل عدداً من العبارات مستعملاً أفعالا وحروفا من الجدول:

The rise in the temperature... the mercury rise up the tube.

The risk of an explosion... the workers leave the factory.

The speed of the train... it leave the rails in the curve.

وينتج عن القياس أيضا عدم ملاحظة القيود على استخدام أداة التعريف، فالدارس قد يستنتج استعمالاً خاطئاً على ضوء تجربته السابقة باللغة المدروسة وقد يحدث هذا حتى في الحالات التي تتقارب فيها وجوه الاستعمال في لغته الأصلية واللغة الثانية. ويعطى ف . ج . فرنش French المثال التالي لكيفية الوقوع في خطأ شائع في استعمال الأداة مرده إلى القياس المنطقي[11]:

تقول في اللغة الإنجليزية:

The sparrow is a small bird

Sparrow are small birds

وبما أن هاتين الجملتين متوازيتان تماماً فإن البديل المنطقي هو في اللغة الثانية:

The sparrows are small birds

وفي لغة بيرما فالجملتان المناظرتان هما:

Sa gale thi	nge thaw	nget pyit thi.
the sparrow	small	bird is.

وفي الجمع:

sa gale my athi nge thaw ngetyma pyiat kya thi the sparows small birds are.

١١ـ French ibid, p - 9

ولكن الـدارس يرى توازنـاً بين birds , sparrows بعد أن أتى بتعبير the sparrows are من التعبـير the sparrow is وهـو بالتـالي يقـع في الخطأ الشـائع the sparrows are the birds وهـو لا يتبـع في ذلـك الصيغـة المعـروفة في لغته الأصلية، وقد لاحظ الباحث أكواس Aguas حالة مشابهة لدى الطلاب المتحدثين بلغة تقالوق(١٢).

٦ ـ التطبيق الناقص للقواعد

تحت هذه الفئـة يمكننـا أن نلاحـظ حدوث تراكيب يمثـل التحريف فيها درجة تطور القـواعـد المطلوبـة لأداء جمل مقبـولـة فيمكننـا مثلاً أن نلاحظ الصعوبة المنتظمة في استعمال الأسئلة لدى المتحـدثـين بلغـات مختلفـة، فهم قد يستعملون الصيغـة الخـبر يـة للسؤ ال أو يحذفون خطوة من سلسلة التحويلات أو يضيفون كلمة استفهام إلى الصيغة الخبر ية وبرغم الإكثـار من تدريس صيغتي السـؤ ال والخـبر فإن الصيغة النحوية للسؤ ال قد لا تصبح جزءا من مقـدرة الـدارس في اللغـة الثـانيـة، وقـد يكون الحشو redundancy عاملاً يفسر ذلك. فدارس اللغـة الثـانيـة الـذي ينصب اهتـمامه في الأساس على الاتصال communication يمكنـــه أن يحقق اتصـالاً ناجحـاً دون حاجـة إلى ما يخرج عن القـواعـد الأوليـة لاستعـمال الاستفهـام، فدافـع الاتصـال اللغـوي قد يفوق دافع الصحة اللغوية، وربما نحصل على تفسـير إضـافي لهذه الظـاهـرة بالنظـر إلى استخـدام الأسئلة في الصف، والأسئلة تستخدم كوسيلة شائعـة للتـدريس واستخـدامهـا يتم بصـورة عامـة كوسيلة لاستنطـاق الدارسين لا للحصول على معلومات، وبالمقابل فيمكن استعمال الصيغة الخبر ية كوسيلة للحصول على أسئلة عن طريق تدريب تحويلي، وتدل الملاحظات في قاعة الدرس على أن استعمال الأسئلة قد لا يكون مرتبطاً بالمهارة التي نرمي إلى تعليمها، ونورد هنا بعض أمثلة لذلك:

استجابة الطالب	اسئلة المدرس
Yes, I read much.	Do you read much?
Yes, I cook very much.	Do you cook very much?
What was called the last film you saw?	Ask her what the last film she saw was called.
She saying she would ask him.	What was she saying?
She tell him to hurry.	What does she tell him?
He opening the door.	What's he doing?
How long it takes?	Ask her how long it takes?
Yes, they soon be ready.	Will they soon be ready?
It cost one dollar.	How much does it cost?
He have to do write the address.	What does he have to do?
He ask his mother for the address.	What does he ask his mother?

١٢ — Aguas ibid. p - 49

وكما يتضح من الأمثلة السابقة فحين يستعمل السؤال للحصول على معلومات غالباً ما يتطلب ذلك تصويباً يقوم به المعلم ليصحح به تأثير سؤاله . وبعض الكتب الدراسية تكاد تقتصر على استعمال الأسئلة بينما يتجنب بعضها الآخر الإكثار من الأسئلة باللجوء إلى استعمال إشارات توضح أنواع الجملة المطلوبة وهذا قد يؤدي إلى تقليل العدد الكلي للجمل الخاطئة التي تصدر عن الدارسين .

٧ ـ الافتراضات الخاطئة

بالإضافة للمدى الواسع للأخطاء داخل اللغة intralingual ذات العلاقة بالتعلم الخاطيء للقواعد على مستويات مختلفة فهناك نوع من الأخطاء التطورية developmental ناتج عن فهم خاطيء لأسس التمييز في اللغة الهدف ، ويعزى هذا أحياناً إلى سوء التدرج في تدريس الموضوعات ، من ذلك مثلاً أن الصيغة (was) قد تفسر بأنها العلامة للفعل الماضي فينتج عنها one day it was happened (الفقرة ٢ ـ الجدول ١) وقد تفهم (is) أنها علامة مناظرة في الفعل المضارع ، وينتج عن ذلك جملة he is speaks French (الفقرة ١ ـ الجدول ١) ، ونجد في (الجدول ٢ فقرة ٤) الصيغة الاستمرارية بدلاً من الماضي البسيط في السرد وفي غير هذا الموضع نقف على خلط بين come , go وبين too , so , very ، وما أشبه ذلك . وقد وجدت في حالات خاصة أن الأخطاء من هذا النوع ناتجة من التدريس في الصف ومن أسلوب عرض المادة المبنى على التحليل التقابلي للإنجليزية ولغة أخرى أوعلى التقابلات داخل اللغة الإنجليزية نفسها .

ونقدم هنا مثالاً للطريقة التي تقود الدارس إلى فهم صيغة المضارع المستمر خطأ على أنها زمن سردى ففي اللغة الإنجليزية تستخدم صيغة المضارع البسيط عادة للتعبير عن الأفعال من وجهة النظر الكلية الصادرة من الإنسان وعن الأحداث المتوالية التي تقع في لحظة الكلام(١٣) ، ولكننا نجد في مقررات اللغة الإنجليزية كلغة ثانية أن الصيغة الاستمرارية هي التي تستعمل غالباً لبيان تلك الوظائف كما يحدث مثلاً عند تقديم قول المعلق الرياضي «أندرسون يأخذ الكرة ، يمررها إلى سميث» ، «Now Anderson takes the ball, passes it to Smith» أوقول المعلمة في درس الطبخ (آخذ بيضتين ـ الآن أضيف السكر . . .) ، «I take two eggs, now I add the sugar..» وهناك برنامج سمعي بصري حديث يحتوى على جمل متتابعة على النحو التالي :

The lift is going to the ground floor. Ted is getting out of the lift. He is leaving the office building. Ted is standing at the entrance of the office building. He is looking up at the sky.

---

١٣ - Hirtle, 1967, p - 129

وهـذا ليس استعـمالاً طبيعيـاً في اللغـة الإنجليـزيـة، فالصيغـة المعتـادة لسلسلة من الأحداث الواقعة في زمن التكلم هي صيغة المضارع، أما الصيغة الاستمرارية فلا تستعمل إلا عنـد استخـراج حدث واحـد من سلسلة الأحـداث. وقد أدى أسلوب العرض هذا إلى الافـتراض بأن الصيغـة الاستمـرارية في اللغة الإنجليزية تستعمل لرواية القصص ووصف تتابع الأحداث في الماضي والحاضر.

ويبـدو أن أسبـاب حدوث هذا الاستعـمال في عدد من الكتب الـدراسيـة ترتبط باتجاه تقـابـلي في تعليم اللغـة، وفي المثـال السـابق حاول مصمم المنهـج أن يثبت استعمال الصيغة الاستمـراريـة في سيـاق كان يجب أن يستعمـل فيـه الفعـل المضـارع وهنـاك إحساس سائد بضرورة تخصيص وقت كبير لتعليم صيغة الاستمرار لأنها لا توجد في معظم اللغات الأصلية لدارسي الإنجليزية ويبدو أن المبالغة في الاهتمام بنقاط الصعوبة على حساب استعمال اللغة في صورتهـا الطبيعيـة صفة من صفات التدريس المبنى على التقابل. وتؤكد تجربتي مع هذا النوع من التدريس ما تنبأ به رتشي Ritche بقوله: «إن البرنامج الذي يبالغ في التركيز على ما يسمى نقـاط الصعـوبـة الأسـاسيـة دون أن يبدى اهتماماً ببنية اللغة الأجنبية ككل ينتهي بالمعلم إلى تعميمات مبتورة وغير مثمرة»(١٤).

وهنـاك عدد من الـبرامـج الدراسية تسير على فرضية من هذا النوع، أي أن التقابل بين اللغـات عون أسـاسي في التعلم. يقـول هوك Hok «إن تقـديم المـوضوعات على ضوء التقابل قد يخفف عبء المعلم والدارس، وبالتالي يضاعف من سرعة التعلم»(١٥). وفيما يلي نورد بعضا من الأمثلة لتعلم نتج عن دراسة مواد وضعت على ضوء التقابل:

يلاحـظ جورج George أن إحـدى الطرق لتقديم الصيغ البسيطة والمستمرة هي أن يقدم التقابل التالي:

(الحركـة الراهنـة)	is + ing = present action
(الحالـة الراهنـة)(١٦)	is = present state

وهـذا التقـابـل خاطيء في اللغة الإنجليزية دون شك وذلك لأن الماضي عندما يقدم

١٤ - Ritche 1964, p - 118

١٥ - Hok, 1964, p - 118

١٦ - George 1962, Pp. 18 - 31

فهـو غالبـا ما يقـدم بصفتـه past state (حالة ماضية) He was sick وهذا يمهد للدارس أن يكمل صورة المضارع والماضي بالقياس التالي :

is = present state , is + ing = present action
was = past state , was + ing = past action

وبـذلـك فإن was أو was + ing من المحتمـل أن تستعملا كعلامات للماضي ، وإذا استعملتـا معـاً مع الفعـل + ed فإن ذلـك يؤدي إلى جمل مثـل he was climbed the tree وبإعطاء هذه الصيغة معنى الحركة الماضية past action فهي تؤدي إلى الجملة I was going down town yesterday بدلاً من I went down town yesterday .

توضح الفقرة (٤) من الجدول (٣) أمثلة للخلط بين too, so, very, وهناك استبدال آخر معروف مثل استعمال teach بدلاً من learn و do بدلاً من make و come بدلاً من go و since بدلا من for ، وغـالبـاً ما يشعـر الدارسون بأن أفراد هذه الأزواج مترادفات برغم كل المحـاولات لتـوضيـح أنهـا كلمات متضادة . ويعزى هذا الخلط أحياناً إلى استخدام العرض التقـابـلي في مرحلة سابقـة لأوانهـا . ونعـرض هنا ورود very ، too كما جاء في كتاب المطالعة الأول وهو يحكى قصة أطفال أشعلوا النار في الثلج أمام منزل قديم :

The house is empty because it is old... I am very cold... The fire is very big... It is a very big fire. The firemen are going to put water on the fire because it is too big.

وقد قصد مصممو البرنامج إلى إقامة تقابل بين very , too ولكنهم بعملهم هذا سببوا خلطـاً في معنى الصيغتـين . ويظهـر لنـا من هذا العـرض ومن وجهـة نظر أحد الدارسين أن هاتين الكلمتين تحملان نفس المعنى ، وبذلك نجد توازيا بين :

It is too big and it is very dangerous
The fire is dangerous. It is too big

وكيف يمكن لطفل يتابع هذا العرض أن يتجنب قول This is a too big house? إن كلمـة (too) يمكن تعليمهـا بصـورة أفضـل دون ربطها بكلمة (very) وذلك مثل التركيب

الـذي تستعمـل فيـه too adj inf. مثـال ذلـك ـ This book is too heavy to lift وقد تساعد بعض البرامج في ترسيخ الخلط بين too , so , very بتقديمها تدريبات من الأنواع التالية :

1 . Reword the following sentences using (too):

This coffee is so hot that I could not drink it.

I have got so fat that I can not wear this dress now.

Examples: This soup is very hot. I can drink it.

This soup is too hot (for me) to drink.

2. Remake these sentences using (too):

That hat is very big, he is only a little boy. The grammar is very difficult, a child can not understand it.

وهذا النوع من التدريبات يؤدي إلى الأخطاء المبنية في الجدولين (٣) و(٤) والخلط المعتـاد بين since , for (الفقـرة ٤ من الجـدول ٤) تسببـه أحيـانـاً تدريبـات مشـابهـة لتلك التدريبات التي تتطلب اختيار الأداة الصحيحة في جمل مثل :

I have been here (for , since) a week.

We have been in Canada (for , since) 1968.

وهكـذا قد تؤدي المحـاولات المستمرة في مقابلة المجالات المتقاربة في الإنجليزية إلى نتـائـج تختلف اختـلافـاً كبـيراً عما نرجوه منها . . . وحتى الآن ليس هناك ما يثبت أن الاتجاه التقـابـلي المسبق apriori أكثـر تأثـيراً من أي اتجـاه آخر، وتوحي التجارب الصفية كما توحي البديهة أيضا بأن الاستراتيجية الأسلم للتعليم تتحقق بتقليل فرص الخلط باختيار سياقات غير مترادفـة للكلمات المتقـاربة وبمعالجتها في أوقات مختلفة وبتجنب التدريبات المبنية على أساس التقابل والتحويل .

٨ ـ الخاتمـــة

قد يؤدي بنـا تحليـل الأنـواع الأسـاسية للأخطاء داخل اللغة والأخطاء التطورية أي المبـالغـة في التعميم وتجاهل قيود القاعدة والتطبيق الناقص للقواعد والافتراضات الخاطئة ، قد يؤدي بنا كل ذلك إلى فحص المواد التعليمية التي نعدها للتأكد من الفرضيات التي بنيت عليهـا هذه المـواد . وهنـاك عدد من التجـارب التعليميـة السـائـدة التي تقـوم على فكرة أن

الدارس يعيد على نحو (فوتوغرافي) كل ما يقدم له وأنه إذا عجز عن ذلك فليس للمعلم أو مؤلف الكتاب يدٌ في إحداث هذا العجز، وقد علق أحد الباحثين بقوله: «من الغريب حقاً أن البحوث المنشورة التي تصف كيف ومـاذا يتعلم الأطفال قليلة جداً بينما نجد عدداً كبيراً من البحوث التي تصف ما يفعله المعلم ونوعية المواد التي تقدم للأطفال، ولكن لا نجد إلا القليل عن أخطاء الأطفال وأسبابها، أو عن التعميمات والاستراتيجيات التي يتبعونها في التعلم.. هذا وقد تكون استراتيجية الطفل في التعلم مستقلة كلياً أو جزئياً عن الطرق التي ندرسه بها»[١٧].

وواضح أن النقل من اللغة الأصلية للدارس مصدر أساسي من مصادر الصعوبة في تعلم اللغة الثانية، وقد برهن التحليل التقابلي على قيمته في بيان مجالات النقل عبر اللغات، غير أن هناك عدداً من الأخطاء الناتجة عن الاستراتيجيات التي يستخدمها الدارس في اكتساب اللغة وعن تداخل العناصر داخل اللغة الهدف، وهذا ما لا يمكن بيانه عن طريق التحليل التقابلي، فيجب أن تهتم أساليب وإجراءات التدريس بالمشكلات البنيوية والتطورية التي تظهر أثناء التعلم.

ملحق

جدول ١ - ٦ أخطاء «بين اللغات» وأخطاء تطورية نموذجية

الجدول ١
أخطاء في إنتاج مجموعات الأفعال

1. be + verb stem for verb stem
   - we are live in this hut
   - The sententence is occurs
   - We are hope.....
   - He speaks French
   - The telegraph is remain...
   - We are walk everyday to school

2. be + verb stem + ed for verb stem + ed
   - Farmers are went to their houses
   - He was died last year
   - One day it was happened
   - They are opened the door

١٧ - Dakin, 1969, Pp 107 - 110

3. Wrong form after (do)
    He did not found...
    He did not agreed...
    The man does not cares for his life
    He did not asks me
    He does not has...

4. Wrong form after modal verbs
    Can be regard as...
    We can took him out
    I can saw it
    It can use in state processions
    She can not goes
    She can not to go
    They would became
    We must made
    We can to see
    We must worked hard

5. be omitted before verb + stem + ed (participle)
    He born in England
    He used in church during processions
    They satisfied with their lot
    He disgusted
    He reminded of the story

6. ed ommitted after be + participle
    The sky is cover with clouds
    He was punish
    Some trees are uproot

7. be omitted before verb +ing
    They running very fast
    The cows also crying
    The industry growing fast
    At 10.30 he going to kill the sheep

8. verb stem for stem + S
    He always talk a lot
    he come from India
    She speak German as well

الجدول (٢)
أخطاء في توزيع مجموعات الأفعال

1. be + verb + ing for be + verb + ed
   I am interesting in that
   The country was discovering by Collumbus

2. be + verb + ing for verb stem
   She is coming from India
   I am having my hair cut on the Thursday

3. be + not + ing for do + not + verb
   I am not liking it
   Correct rules are not existing
   In French we are not having a present continuous tense and we are not knowing when to use it

4. be + verb + ing for verb +ed in narrative
   ...in the afternoon we are going back. On saturdays we were going down town, and we were seeing a film and after we were meeting my brother

5. Verb stem for verb + ed in narrative
   There were two animals who not like each other.
   One day they go into a wood and there is no water.
   The monkey says to the elephent...

6. have + ed for verb + ed
   They had arrived just now
   They had come today
   I have written this letter yesterday
   Some weeks ago I have seen an English film
   He has arrived at noon
   I have learned English at school

7. have + be + verb + ed for be + verb + ed
   He has been married long time
   He has been killed in 1956.

8. verb (+ ed) for have + ed
   We correspond with them up to now
   This is only country which I veisited so far

9. be + verb + ed for verb stem
   This money is belonged to me
   The machine is comed from France

الجدول (٣)
أخطاء متنوعة

1. Wrong form in adverb clause of time
   I shall meet him before the train will go
   We must wait here until the train wil return

2. object omitted or included unnecessarrily
   We saw him play football and we admired
   This is not fit to drink it
   This is the king's horse which he rides it everyday
   That is the man who I saw him

3. Errors in the tense sequence
   He said that there is a boy in the garden
   When the evening came, we go to the pictures
   When I came back I am tired

4. Cunfusion of too, so, very
   I am very lazy to stay at home
   I am too tired that I can not work
   I am very tired that I can not work
   When I first saw him he was too young
   Honey is too much sweet
   The man became so exhausted and fell on the floor

الجدول (٤)
أخطاء في استعمال حروف الجر

1. with instead of	∅	entered in the room, in the next day
	from	suffering with cold
	against	fight with tyranny
	of	consist with
	at	laughed with my words
2. in instead of	∅	entered in the room, in the next day
	on	in T V.
	with	fallen in love on Ophelia
	for	in this purpose
	at	in this time
	to	go in Poland
	by	the time in your watch
3. at instead of	∅	reached at aplace
	by	held him at the left arm
	in	at the evening; interested at it
	to	went at Stratford
	for	at the first time
4. for instead of	∅	serve for God
	in	one bath for seven days
	of	suspected for, the position for chines coolies
	from	a distance for one country to another
	since	been here for the 6th of June
5. on instead of	∅	played on the piano for an hour
	in	on many, on that place, going on cars
	at	on the end
	with	angry on him
	of	countries on the world
	to	pays attention on it

6. of instead of	Ø	age of 44....
	in	rich of variants
	by	book of Hardy
	on	depends of civilization
	for	a reason of it
7. to instead of	Ø	join to them, went to home, reached to place
	for	an occupation to them
	of	his love to her

الجدول (٥)
أخطاء في استعمال الاداة

1. Omission of (the)	
(a) before unique noun	Sun is very hot, Himalays are
(b) before nouns off nationality	Spaniards and Arabs
(c) before nouns made particular in context:	At the conclustion of article She goes to bazar everyday She is mother of the boy
(d) before a noun modified by a partciple	Solution given in this article
(e) befor superlatives	Richest person
(f) before a noun modified by an of phrase	Institute of Nuclear physics
2. (the) used instead of Ø.	
(a) before proper names	The Shakspeare, the Sunday
(b) before abstract noun	the friendship, the nature, the science
(c) before nouns behaving like abstract nouns.	after the school, after the breakfast
(d) before plural nouns	the complex structures are still developing
(e) before some	the some knowledge
3. 'a' used instead of 'the'	
(a) before superlatives	a worst, a best boy in the class
(b) before unique nouns	a sun becomes red

4. «a» instead of «∅»	
(a) before a plural noun qualified by a noun	a holy places, a human beings, a bad news
(b) before uncountables	a gold, a work
(c) before an adjective	..**taken** as a defininite

5. Omission of «a»	
(a) before class nouns defined by adjectivces	he was good boy he was brave man

الجدول (٦)

أخطاء في الاستفهام

1. Omission of inversion
   What was called the film?
   How many brothers she has?
   What she is doing?
   When she will be 25?
   Why streets are as bright as a day?

2. be omitted before verb + ing
   When Jane coming?
   What she doing?
   What he saying?

3. Omission of do
   Where it happened?
   How it looks like?
   Why you went?
   How you say it in English?
   How much it costs?
   How long it takes?
   What he said?

4. Wrong form of auxiliary or wrong form after auxiliary
   Do he go there?
   Did he went there?
   Did he finished?
   Do he comes from your village?
   Which road did you come by?

5. Inversion retained in embodied sentences
   Please write down what is his name.
   I told him I do not know how old was it.
   I don't know how many are there in the box

BIBLIOGRAPHY

Lado, Robert. (1957) *Linguistics Across Cultures,* Michigan.

Politzer, R.L. (1967) «Toward a Psycholinguistic Model of Language Instruction», TESOL Quarterly. 2,3.

Lance, D. (1969) *A Brief Study of Spanish-English Bilingualism. Final Report, Research Project Orr-Liberal Arts-15504,* Cottege Station, Texas, Texas A and M University.

Cook, Vivian. (1969) «The Analogy between First and Second Language Learning», IRAL, 7, 207 - 16.

Stern, H.H. (1966) «Foreign Language Learning and New View of First Language Acquisition», *Child Study,* **4,2,** 119 - 29.

Menuk, Paula. (1969) *Sentences Children Use,* Massachusetts.

Corder, S.P. (1967) The Significance of Learners Errors, IRAL, **5,** 161 - 70.

French, F.G. (1949) *Common Errors in English.* London.

Duvškova, L. (1969) «On Sources of Errors in Foreign Language Learning», IRAL, 7, 11 - 36.

Arabski, J. (1968) *A Linguistic Analysis of English Composition Errors Made by Polish Students, Studia Anglico Posnaniensia,* 1,1 and 2, 71 - 89.

Estacia, C. (1964) English Syntax Problems of Filiponos», in *Proceedings of the 9th. International Congress of Linguistics*. The Hague.

Bhraskar, A.W.S. (1962) «An Analysis of Common Errors in PUC English, *Bulletin of the Central Institute of English»,* Hyderabad, India, 2,.

Jakobovits, Leon A. (1969) *A Psycholinguistic Analysis of Second Language Learning and Bilingualism*. Illinois.

Duskova, L. (1969) «On Sources of Errors in Foreign Language Learning», IRAL, 7, 11 - 36.

Ervin-Tripp Susan. (1969) «Comments on How and When do Persons Become Bilingual» in: Kelly L.G. (ed.), *Description and Measurement of Bilingualism, Toronto.*

Grelier, S. *Recherche des Principals Interferences dans Les Systemes Verbaux de l' Anglais du wolof et du Francais,* Senegal Centre de Linguistique Appliquee De Dakar, N.D.

Wolfe, D.L. (1967) «Some Theoretical Aspects of Language Learning» *Language Learning,* X V 11, 3 and 4, 173 - 88.

Aguas, E.F. (1964) *English Composition Errors of Tagalog Speakers*. D. Ed. diss, UCLA.

Hirtle, W.H. (1967) *The Simple and Progressive Form*. Quebec.

Ritchie, William (1967) «Some Implications of Generative Grammar», *Language Learning,* X V 11.

Hok, Ruth. (1964) «Contrast: An Effective Teaching Device», *English Language Teaching,* X V 11, 117 - 22.

George, H.V. (1962) «Teaching Simple Past and Past Perfect, *Bulletin of the Central Institute of English* Hayderbad, India, 2, 18 - 31.

Dakin, J. (1969) «The Teaching of Reading», in Fraser and O'Donnel(ed.), *Applied Linguistics and The Teaching of English,* London.

تحليل الأخطاء

س . ب . كوردر S. Pit Corder

١ ـ مناقشة عامة

١ ـ ١ ـ مقدمة

من الملاحظ أن دارس اللغة يغير باستمرار من أدائه اللغوي ليقترب من أداء المتكلم الأصلي لتلك اللغة، ومن ثم فإن عدم الاستقرار في صفات لغته أمر متوقع ومرغوب فيه، وإذا أمكننا ان نجتزىء أداء الدارس في لحظة ما أثناء عملية التعلم جاز لنا أن نعتبر لغته في ذلك الموقف لهجة غريبة من اللغة المدروسة تختلف عنها في جوانب وربما حملت أيضاً بعضاً من خصائص لغته الأم، وقد تكون هذه اللهجة أكثر بساطة وانتظاماً بمعنى أنه يمكننا وصفها بعدد أقل من القواعد، ومن المحتمل أن تكون هذه اللهجة أفقر بمعنى أنها لا تزود الدارس بوسائل التعبير عن كل الرسائل التي يرغب في نقلها أو في استقبالها وتسمى هذه اللهجة الغريبة (لهجة الدارس الانتقالية). وصحيح أنه لا يمكن في معظم الحالات الاستفادة من المادة المحدودة التي نحصل عليها من الدارس في موقف ما أثناء دراسته ولكن هذه الحقيقة لا تؤثر على بحثنا ولا على مفهوم اللهجة الانتقالية من حيث أنها لغة، أي وسيلة للتفاهم إذ نجدها، رغم محدوديتها، منتظمة وقابلة للوصف بشرط أن يكون لدينا وسيلة لتفسيرها وفهم معانيها؛ فقد تكون الجمل التي يستعملها الدارس جملاً محرّفة وسيئة الصياغة وخاطئة من حيث قابليتها للوصف في ضوء نحو لغته الأصلية أو اللغة الهدف، ولكننا نفترض أن جمل الدارس حسنة الصياغة في ضوء لهجته الانتقالية في ذلك الموقف، وسأستعمل كلمة (خاطيء) لأعني إما (محرفا سطحيا) أو (غير مناسب) في ضوء نحو اللغة الهدف كما هي العادة.

١ ـ ٢ ـ الاغلاط والهفوات والأخطاء

تصدر عن المتكلمين الأصليين (الناطقين باللغة) من حين لآخر عبارات سيئة الصياغة، ومن البديهي أن هذا ليس ناتجاً عن ضعف معرفتهم باللغة أو ضعف مقدرتهم فيها، والصفة المميزة لأخطاء المتكلم الأصلي أنها قابلة للتصحيح، يصححها هو بنفسه عندما يلاحظها أو يصححها سامعوه. وهذه الأخطاء يمكن تصنيفها بوصفها أخطاء في نقل الموضع أو التبديل أو إضافة صوت أو مورفيم أو كلمة أو تعبير أو بوصفها خليطا من ذلك. وتأتي بعض العبارات السيئة الصياغة في صورة ابتداء خاطيء أو إعادة بناء لما يريد المتكلم قوله. وزلة لسان المتكلم الأصلي أو (الهفوات) مجال بحث في الوقت الحاضر إذ يعتقد أنها تحمل دلالات هامة عن كيفية تخطيط التعابير في ذهن المتحدث وتنفيذها وهذا مجال من مجالات البحوث في علم اللغة النفسي Psycholinguistics وعلم اللغة الأعصابي Neuro - linguistics المتعلقة بالأداء اللغوى، وحيث أن هذه الهفوات تكثر في ظروف التوتر والتردد والارهاق فلنا أن نفترض أن دارس اللغة الثانية يأتي بهفوات مشابهة إذ من المحتمل أن تظهر كل تلك الظروف عند أدائه للغة، وقد لا يسهل دائما تمييز تلك الهفوات والزلات وأخطاء الأداء من الأخطاء الناشئة عن ضعف المقدرة في اللغة الهدف*.

١ ـ ٣ ـ مخالفات النظام والأخطاء في استعماله

إذا نظرنا إلى لغة من اللغات بوصفها نظاما، أي مجموعة من القواعد لتوليد جمل حسنة الصياغة من حيث النحو والنظام الصوتي والدلالي فإن مخالفات النظام أى استعمال القواعد الخاطئة أو الخطأ في استعمال القواعد الصحيحة قد يؤدى إلى جمل سيئة الصياغة ظاهريا ولو أن ذلك ليس أمراً حتميا، والمتكلم الأصلي كما رأينا لا تصدر عنه عادة مثل هذه المخالفات إلا أنه قد يقع في أخطاء تتعلق باستعمال النظام، وأقصد بذلك أنه قد يأتي بعبارات حسنة الصياغة ولكنها غير مناسبة سياقياً أو من ناحية الموقف. ولم يطور علم اللغة حتى الآن نظرية متكاملة عن استعمال النظام (أي عن العلاقة بين اللغة والعالم الخارجي أو الموقف) ومع أن التعرف على حالات الاخفاق في استعمال النظام ليس صعبا إلا أنه ليس من الممكن وصفها وصفا دقيقا.

* أوضح كوردر في كتابه *Introducing Applied Linguistics* أن زلة اللسان lapse معناها الأخطاء الناتجة من تردد المتكلم وما شابه ذلك أما mistakes أى الأغلاط فهي الناتجة عن إتيان المتكلم بكلام غير مناسب للموقف، أما error أى الخطأ بالمعنى الذي يستعمله فهو ذلك النوع من الأخطاء التي يخالف فيها المتحدث أو الكاتب قواعد اللغة. (م)

ويمكننا أن نصنف أخطاء المناسبة (أخطاء الصحة اللغوية) إلى أخطاء إشارية referential errors حيث يستعمل المتكلم تعبيراً بغرض الإشارة إلى ملمح لا ينطبق عليه عرفا كأن يطلق على (hat) اسم (cap) مثلاً، وأخطاء الاستعمال الخاص في سياق يتعلق بالتجربة كأن يشير الدارس إلى سفينة حربية naval ship بوصفها قاربا boat، وأخطاء اجتماعية حين يختار الدارس صيغة غير مناسبة لعلاقته الاجتماعية مع سامعه كأن يحيى الطالب أستاذه بقوله (حسناً، كيف نحن اليوم أيها العجوز؟)، وأخطاء سياقية حيث لا يختار الدارس الصيغة الصحيحة بنيويا ليظهر العلاقة المقصودة بين جملتين في الحديث، من ذلك أن يجيب عن السؤال ?Who is over there بقوله John is . وهذا التحليل التصنيفي للأخطاء يعطينا تقسيماً رباعياً (في أربعة اتجاهات).

وإذا كان المتحدثون الأصليون باللغة يستعملون نظامها استعمالاً غير مناسب في واحد أو أكثر من هذه الاتجاهات فمن المؤكد أن الدارسين غير الناطقين بتلك اللغة سيفعلون ذلك أيضاً. والمشكلة هي: لأي مدى يجب أن نسعى للحصول على قدرة مشابهة لقدرة المتحدث الأصلي في مجال الاتصال، وهو أمر يرتبط بالدور الاجتماعي للغريب foreigner في المجتمع، وأقصى ما يمكن قوله أن الأخطاء الإشارية والأخطاء السياقية تؤثر بصورة كبيرة في جانب الاتصال المتعلق بالإدراك (الفهم) وتتطلب الانتباه، وأن الأخطاء الاجتماعية وأخطاء الاستعمال ترتبط بجانب آخر من الاتصال كالعلاقات الشخصية مثلاً، ومن الواضح أن مجال التساهل أكبر هنا، ويمكننا تلخيص ما سبق على النحو التالي:

جيد الصياغة ظاهرياً	و	مقبول	خاطىء أو صائب (١)
جيد الصياغة ظاهرياً	ولكن	غير مقبول	خاطىء
محرّف ظاهرياً	ولكن في حدود ما يمكن الحكم به عليه	مقبول	خاطىء
محرّف ظاهرياً	ولكن في حدود ما يمكن الحكم به عليه	غير مقبول	خاطىء

وسوف أركز اهتمامي فيما يلي على ما سميته مخالفات النظام لا على سوء استعمال النظام.

١ ــ ينظر أدناه ــ الأقوال الصائبة بمحض الصدفة.

١ ـ ٤ ـ الأخطاء الاستقبالية والأخطاء التعبيرية

الأخطاء التي يمكن ملاحظتها بصورة واضحة هي الأخطاء التي تحدث في النشاط التعبيري، فهناك أهمية لما يقوله المتكلمون أثناء أحاديثهم ولكن من الواضح أن هناك أخطاء في الفهم أيضاً ويمكن دراسة هذه الأخطاء عن طريق واحد غير مباشر وهو الاستنتاج من استجابة الدارس اللغوية وغير اللغوية لما يسمع من اللغة الهدف، مثلاً إجابته عن الأسئلة أو تنفيذه للتعليمات. ودراسة الأداء التعبيري هي المصدر المباشر الوحيد للمعلومات حول قدرة الدارس الانتقالية، ونفترض عادة أن قدرة الدارس الاستقبالية تفوق دائماً قدرته التعبيرية، ولكن يصعب التأكد من ذلك دائماً حيث أن الأخطاء في الفهم كثيراً ما تمر دون أن نلاحظها. واختبار الفهم ممكن بصورة عامة ولكن من الصعب أن نرجع أسباب الفشل في الفهم إلى المعرفة الناقصة بالملمح.

١ ـ ٥ ـ أخطاء المجموعات وأخطاء الأفراد

إننا ندرِّس لمجموعات ولكن الذي يتعلم هو الفرد، وللأغراض العملية فإن أخطاء المجموعات هي التي تهمنا وذلك لأن مفردات المناهج والإجراءات التصحيحية يتم تصميمها للمجموعات وليس للأفراد، كما أن أخطاء المجموعات هي جزء من المادة الخام التي تبنى عليها المناهج والإجراءات التصحيحية، غير أن دراسة أخطاء المجموعات لا تصبح ذات فائدة إلا إذا تجانست المجموعة أي تحدث أفرادها نفس اللغة الأصلية وكان بينهم تماثل في النواحي التعليمية والاجتماعية والذهنية. ونسبة لعلاقة بعض الأخطاء التي يرتكبها الدارس بطبيعة لغته الأصلية فإن الأخطاء الصادرة عن مجموعة متباينة اللغات الأصلية تكون أكثر تغايراً من الأخطاء الصادرة عن مجموعة متجانسة ولذلك تتضاءل الفائدة المرجوة من قائمة موحدة للأخطاء الشائعة بين المتحدثين بلغات مختلفة، وممن تختلف مستوياتهم في معرفة اللغة المدروسة. ومضمون مثل هذه القوائم أن هناك ملامح خاصة في اللغة الهدف صعبة بطبعها، أي تصعب على جميع الدارسين أياً كانت لغاتهم الأصلية ومستوياتهم الذهنية والاجتماعية والثقافية، والدراسات اللغوية لا تؤيد هذه النظرة فكل اللغات تبدو على درجة واحدة من الصعوبة، وغالباً ما يذكر كدليل على نظرية الصعوبة المتأصلة في اللغة أن الناطقين بلغتين متباعدتين في النسب قد يرتكبون أخطاء متشابهة في تعلم لغة ثالثة، ولكن هذا يمكن تفسيره بأن لإحدى اللغتين المعنيتين شبها أقرب إلى اللغة الأخرى في ناحية لغوية (كالزمن أو العدد) منها إلى اللغة الهدف.

إننا ندرس أخطاء الأفراد لأسباب نظرية، فدراسة الخطأ جزء من البحث في تعلم اللغة، وهي في هذه الناحية تشابه من حيث طريقة البحث دراسة اكتساب اللغة الأصلية،

وهي تعطينا صورة للتطور اللغوي للدارس، وقد تعطينا أيضاً إشارات إلى استراتيجيات التعلم لديه. وفي هذا المجال قد يكون تحليل الأخطاء واحداً من الأنشطة الأساسية في دراسات علم اللغة النفسي المتعلق بتعلم اللغة، وإذا عرفنا المسلك الطبيعي لتطور متحدث اللغة (أ) في تعلم اللغة (ب) فسوف نحصل بالتالي على معلومات ذات أهمية قصوى لإعداد مقررات لغوية لتدريس اللغة (ب) لمتحدث اللغة (أ).

١ - ٦ - مادة تحليل الأخطاء

لاحظنا فيما سبق أن تحليل الأخطاء بطبيعته يقتصر لحد كبير على دراسة الأخطاء التعبيرية وهي قد تكون منطوقة أو مكتوبة، ولكن من وجهة نظر عملية فمن الأسهل بالطبع أن نقوم بدراسة منتظمة للمواد المكتوبة على أنه لا بد من ملاحظة أن اختلاف أنواع المادة المكتوبة قد يؤدي إلى توزيع مختلف للأخطاء أو إلى مجموعات مختلفة لأنواع الأخطاء. ويمكننا أن نقسم الأعمال المكتوبة التي يؤديها الدارسون إلى تعبير تلقائي (تعبير حر)، وتعبير موجه (الترجمات، التلخيص، إعادة الصياغة وإعادة سرد القصص). والتمييز هنا بين اختيار الدارس لرسالته وأدائه في الرسالة المعطاة له، وفي الحالة الأخيرة هناك مشكلة فهم الرسالة الأصلية وأيضا احتمال أن يحتوي النص الذي يعبر به الدارس على نصوص استظهرها كلياً أو جزئياً ولكن من الناحية الأخرى فالتعبير التلقائي قد يتيح للدارس أن يتفادى عمداً مجالات لغوية يشعر بعدم تأكده منها، فمادة التعبير الموجه مثيرة للأخطاء error provoking مثلها في ذلك مثل الاختبار بينما نجد التعبير التلقائي يساعد على تفادي الأخطاء error evading.

١ - ٧ - مقدمات في تحليل الأخطاء

هناك ثلاث مراحل لتحليل الأخطاء: التعرف والوصف والتفسير وهي تعتمد منطقياً على بعضها البعض. ويرى معظم المعلمين أن باستطاعتهم التعرف على خطأ ما عند وقوعه، وهم ربما كانوا مخطئين في هذا الزعم حيث أن الدارس قد يأتي بتعبيرات حسنة الصياغة ظاهرياً ولكنها لا تعبر عن مقاصده التي أرادها منها، ومن الممكن دائماً أن تفسر تلك التعبيرات تفسيراً خاطئاً لذلك فإن التعرف على الخطأ يعتمد اعتماداً كبيراً على التفسير الصحيح لمقاصد الدارس. ولا يمكن أن يبدأ الوصف إلا بعد هذا التعرف، ومن الواضح أن أنسب نموذج نظري لوصف الخطأ هو النحو (القواعد) الذي يرمي إلى ربط التركيب الدلالي للجملة بتركيبها السطحي surface structure عن طريق مجموعة من القواعد الواضحة طالما أننا نرغب في عملية التصحيح أن نبين للدارس كيف أخفق في إدراك الرسالة المقصودة (قارن التحليل التقابلي).

وتفسير الخطأ يمكن أن يعتبر مشكلة لغوية، أي تقريراً للطريقة التي خالف بها الدارس قواعد التحقيق realization (أو النطق) في اللغة الهدف عند صياغة الجملة، أي تعريفاً بالقاعدة التي خالفها أو استبدل بها غيرها أو تجاهلها، كما يمكن أيضاً اعتبار التفسير مشكلة لغوية نفسية تتعلق بالأسباب التي أدت بالدارس إلى مخالفة القاعدة في اللغة الهدف أو تجاهله لها.

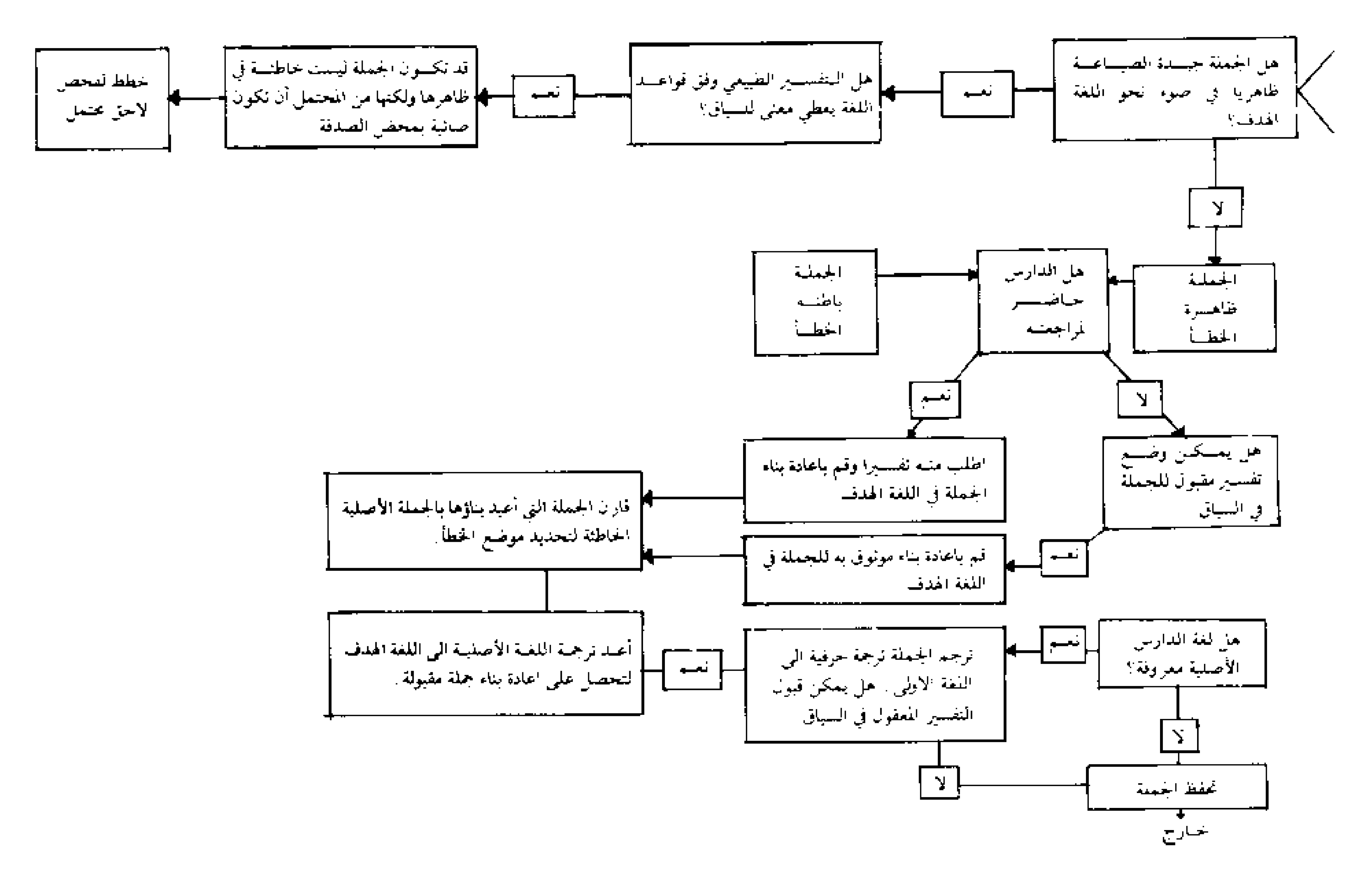
١ ـ ٨ ـ التعرّف على الخطأ

أوضحت من قبل أن التعبير الجيد الصياغة ظاهرياً قد يكون خاطئاً وهو قد يكون صحيحاً بمحض الصدفة، فالدارس قد لا يعرف كل القواعد ولكنه بالتخمين العشوائي ربما يأتي بتعبير جيد الصياغة، فإذا كان لا يعرف مثلاً قواعد صوغ الجمع، أي التمييز بين صيغتي الاسم المفرد والجمع فهو يعبر عن معناه تعبيراً صحيحاً نصف الوقت وربما تعلم بنية ما بصورة كلية ويأتي بها في مناسبة لائقة ولكنه مع ذلك لا يعرف القواعد المرتبطة بتلك البنية فكيف لنا أن نحكم على صحة مثل هذا التركيب أو خطئه؟

ومن ناحية أخرى قد يأتي الدارس بتعبير جيد الصياغة وشبيه لما يأتي به الناطق الأصلي في مناسبة ما ولكن حين نضع هذا التعبير في سياقه الذي ورد فيه لا يكون تفسيره مقبولاً، فهذا التعبير خاطيء دون شك، ثم إن التعبير قد يكون من النوع الذي لا يأتي به متحدث أصلي في أي ظرف من الظروف ومثل هذا التعبير قد يعطي تفسيراً مقبولاً أو غير مقبول، ويعتمد هذا على درجة مخالفته للقاعده، ومن ثم فإن الصحة أو عدم الصحة النحوية لتعبير الدارس لا تشكل إلا جزءاً من عملية التعرف على الخطأ وذلك لأن التعبيرات الصحيحة نحوياً قد تكون خاطئة من حيث السياق فلا تقبل لذلك السبب، هذا في حين أن السامع قد يقبل تعابير أخرى بها أخطاء نحوية فادحة. وبالتالي فيجب افتراض الخطأ في جميع ما يأتي به الدارس حتى يثبت العكس، أي حتى يثبت أن ما يصدر عنه يعني ما يمكن أن يعنيه في اللغة الهدف (ما يمكن أن يعنيه لا ما يعنيه فعلاً حيث أن الأبنية السطحية غامضة). بذلك فإن التعرف على الخطأ يعتمد بصورة أساسية على قيام المحلل بتفسير صحيح للمعاني التي يقصدها الدارس. ويمكننا أن نتحدث عن تعبيرات الدارس بوصفها ظاهرة الخطأ overtly erroneous (أي محرفة ظاهرياً) أو باطنة الخطأ covertly erroneous (جيدة الصياغة ظاهرياً ولكنها لا تعني ما يقصده الدارس). وهذه الصعوبة في التعرف على الخطأ تنسب إلى مكانها الطبيعي ـ التفسير. والمشكلة هي كيف نتوصل إلى معرفة ما يقصد الدارس قوله؟ إذا كان الدارس حاضراً معنا فيمكننا أن نسأله، أو نطلب منه بلغته الأصلية أن يخبرنا عما يقصد قوله؟ (إذا كنا نفهم لغته الأصلية) ونستطيع أن نتوصل

بهاتين الوسيلتين إلى تفسير معتمد، ومن ثم إلى إعادة معتمدة لبناء تعبيره أي إلى ما يقوله الناطق الأصلي باللغة لينقل تلك الرسالة في سياق مماثل.

وقد لا يكون في استطاعتنا مراجعة الدارس عند تدوين المادة، وفي هذه الحالة يجب أن نحاول استنتاج المعنى الذي قصده الدارس من البنية الظاهرة لجملته مستعينين في ذلك بالمعلومات الواردة في السياق. ومن الواضح أن مستوى الثقة الذي نحصل عليه في هذه الحالة أكثر انخفاضاً، وسأسمي مثل هذه التفسيرات (التفسيرات المقبولة) كما نسمي إعادة الأبنية (إعادة مقبولة للأبنية) وعملية التعرف على الخطأ هي إحدى العمليات المرتبطة بمقارنة التعبيرات الأصلية (الصادرة عن الدارس) بالأبنية المقبولة والمعتمدة ثم التعرف على الاختلاف بينها وهو مصدر المعلومات للخطوة التالية ـ وهذا عمل يقوم به ذوو الخبرة من المعلمين بطريقة تكاد أن تكون تلقائية. والعملية كما حاولنا أن نوضح معقدة وتتطلب عدداً من القرارات المترابطة ترابطاً منطقياً يمكن توضيحها في صورة جدول رياضي (انظر الشكل).



١ ـ ٩ ـ وصف الخطأ

وصف الخطأ هو في الأساس عملية مقارنة، مادتها العبارات الخاطئة والعبارات المصححة، وتسير العملية على نحو يشبه العمل في التحليل التقابلي وذلك بغض النظر عن حقيقة أنه قد توجد لدينا دراسات وصفية متعددة (وفق مدارس نحوية مختلفة) للغة الهدف

بينما لا توجد لدينا أية دراسة وصفية للغة الدارس؛ فالهدف من تحليل الأخطاء هو تفسير الخطأ لغوياً ونفسياً بهدف مساعدة الدارس على التعلم فلا يهمنا بالتالي إلا ذلك الوصف الذي يبين مجالات اختلاف قواعد التحقيق realization في اللغة الهدف عنها في لهجة الدارس. ومن البديهي أننا لا نستطيع القيام بذلك إلا في حالة توافر المادة المناسبة للبحث، بمعنى آخر فإن المثال الواحد للخطأ غير كاف لنقرر على أساسه وجود اطراد (أي مجموعة قواعد للهجة الدارس)، ذلك أن المثال الواحد للخطأ قد لا يكون سوى هفوة أو غلطة أو مجرد تخمين. ويجب ألا نتحدث عن القواعد التي يتبعها الدارس ونحاول أن نصف في ضوئها لهجته هو أو لهجة الصف عموماً إلا حين نلاحظ اطراداً في ورود نفس الأخطاء، وفي ضوء تلك الأخطاء المنتظمة يمكن وضع المناهج والبرامج التصحيحية.

هذا ومن المعروف لدى المعلمين أن أخطاء الدارسين كأفراد قد تكون على درجة كبيرة من عدم الاطراد، بل يبدو أن عدم الاطراد، وليس الاطراد، هو السمة المميزة لتلك الأخطاء، وتحتاج هذه الحقيقة إلى توضيح سنعالجه في الفقرة الأخيرة من البحث.

١ ـ ١٠ ـ تفسير الخطأ

وصف الخطأ هو ـ بوجه عام ـ نشاط لغوي، بينما يعتبر تفسيره مجالاً من مجالات علم اللغة النفسي psycholinguistics إذ يدور البحث فيه عن أسباب وكيفية حدوث الخطأ. وفي غياب نظرية مقبولة بشكل عام حول كيفية تعلم اللغة الثانية (أو اللغة الأولى) فإن التفسير ما يزال فرضيا بدرجة كبيرة. هذا وتشير الملاحظة إلى أن عدداً كبيراً من الأخطاء يحمل شبهاً قوياً لصفات اللغة الأم للدارس، بل إن كثيراً من العبارات الخاطئة يمكننا قراءتها وكأنها ترجمة حرفية (من اللغة الأم) ـ وقد أدت هذه الملاحظة إلى نظرية النقل transfer التي صادفت قبولاً واسعاً والقائلة بأن دارس اللغة الثانية ينقل عند أدائه اللغة الثانية عادات لغته الأم، وفي حالة تشابه أنظمة اللغة الأولى لأنظمة اللغة الثانية يمكننا الكلام عن التسهيل facilitation أما في حالة اختلاف الأنظمة فهناك تداخل، أو على الأقل، هناك مشكلة تعليمية. ومثل هذا القول ربما أمكن تطبيقه في التعلم الحركي motor learning كتعلم نطق الأصوات مثلاً في اللغة الثانية حيث يبدو فعلاً أن أنماط العادة هنا راسخة وربما يستحيل استئصالها، ولكن عندما يتعلق الأمر بتعلم قواعد اللغة الثانية فالمسألة قد تكون أكثر تعقيداً فالشخص إذا جهل عمل شيء ما فإن الاختيارين الوحيدين أمامه هما: إما ألا يفعل ذلك الشيء أو أن يفعله بأقرب الطرق المعروفة لديه، وهذا يعني أن الشخص إذا كان يجهل بعض قواعد اللغة الثانية فهو إما أن يلتزم الصمت أو يستعمل مما لديه أقرب القواعد شبهاً، أي قواعد لغته الأم. . هذه النظرة إلى تعلم اللغة الثانية توحي بأن الدارس ينهمك في معالجة

المادة وفي استنتاج القواعد التي يظل يجربها لاختبار صلاحها. ويمكننا القول أن الافتراض الذي يبدأ به هو: أن اللغة الثانية مثل اللغة الأولى حتى يصبح لديه سبب لتغيير هذا الافتراض ـ أما السبب المشار إليه هنا فهو ارتكاب الخطأ وتصحيحه من قبل الآخرين، حينئذ يأتي الدارس بافتراض آخر ويجربه، وسيفترض أنه قد اكتشف القاعدة الصحيحة إلى حين تصويب الناس إياه والمعلمون لا يلاحظون بالضرورة اكتشاف الدارس للقاعدة الصحيحة حيث أن اكتشافه للقاعدة لا يؤدي إلى إتيانه بعبارات غير صحيحة، على أن الدارسين أحياناً يفاجئون المعلم اليقظ بما تحقق لهم من علم مفاجيء (نتيجة اكتشافهم الشخصي). ومن الواضح، وبناء على هذه النظرية، أن الوقوع في الأخطاء أمر لا مفر منه بل ربما كان جزءاً أساسياً من عملية التعلم ويفسر لنا هذا أيضا التشابه بين عدد كبير من الأخطاء وبين صيغ اللغة الأصلية للدارس، ويمكننا أن نسمي هذه الأخطاء أخطاء نقل.

وعلى أي حال فحتى عند اكتشاف الدارس قاعدة صحيحة فإنه يستمر في ارتكاب الأخطاء، وذلك لأنه لم يكتشف بعد المجموعة المحددة للفئات التي تنطبق عليها القاعدة (أي لم يكتشف حدود تطبيق القاعدة)، والأخطاء الناتجة عن ذلك هي أخطاء المبالغة في التعميم وأخطاء القياس ومن الواضح أن هذه الأخطاء لا علاقة لها بالضرورة بطبيعة اللغة الأم، ولذلك نتوقع أن نجد (بل نجد فعلاً) أن هناك مجموعة من الأخطاء يرتكبها دارسو لغة ثانية معينة بغض النظر عن لغاتهم الأصلية وعليه فليس مستغرباً أن تصدر أخطاء مثل:

he singed , he cans come , many man

من طلاب يتحدثون بأية لغة من اللغات، وأخطاء القياس أخطاء متأصلة في عملية التعلم نفسها.

وهناك نوع ثالث من الأخطاء يصعب التثبت منه في أية حالة معينة، تلك هي الأخطاء الناشئة من الطرق أو المواد المستخدمة في التدريس، ولا شك أن هناك أخطاء من هذا النوع، ولكن لا يسهل التعرف عليها إلا إذا ربطنا تحليل الأخطاء بدراسة دقيقة للمواد التعليمية وأساليب التدريس التي يتعرض لها الدارس، وربما كان هذا هو السبب في قلة المعلومات لدينا عن هذه الأخطاء.

وهذه الفئة من الأخطاء (أي الأخطاء الناتجة من التدريس) هي وحدها التي يمكن تجنبها وهي تمثل ضعفاً في عملية التدريس.

١ ـ ١١ ـ انتظامية الخطأ

لقد ذكرنا من قبل عدم الانتظام في أخطاء الدارسين إذ هم يتذبذبون بين الصحة

والخطأ في أداء نفس الشيء . ويمكننا أن نفرق بين ثلاث خطوات في التعلم كما تدل عليها طبيعة الانتظام ودرجته :

أ ـ المرحلة السابقة للانتظام presystematic stage ، وفيها يكون المتعلم جاهلاً بوجود نظام أو قاعدة معينة في اللغة الهدف، وأخطاؤه تكون عشوائية تماماً، وهو قد يأتي بين حين وآخر بصيغة صحيحة، كما أنه لا يستطيع في هذه المرحلة أن يصحح جملته إذا طلب منه ذلك ولا أن يعطي أي تفسير لاختياره تلك الصيغة.

ب ـ مرحلة الانتظام systematic stage ، وأخطاء الدارس هنا منتظمة . فهو قد اكتشف قاعدة من نوع ما ولكنها خاطئة وهو يستعملها الآن، وإذا طلب منه تصحيح خطئه فهو لا يستطيع إلا أنه قد يعطي تفسيراً مناسباً للقاعدة التي اتبعها.

جـ ـ مرحلة ما بعد الانتظام postsystematic stage وفيها يأتي الدارس بجمل صحيحة ولكن بصورة غير منتظمة، فهو قد تعلم القاعدة ولكنه يخفق في تطبيقها بصورة مطردة بسبب عدم الانتباه أو النسيان، وهذه هي مرحلة التدريب المناسبة لتعلم جانب خاص من جوانب اللغة. وحين يطلب من الدارس تصحيح خطئه فإنه يفعل ذلك ويعطي تفسيراً مناسباً ونجد الدارسين بالطبع في مراحل مختلفة فيما يتعلق بأي نظام خاص من أنظمة اللغة كأن يكونوا مثلاً في مرحلة ما بعد الانتظام في نظام العدد number ، وفي مرحلة الانتظام في الاستعمال الخاطيء للأدوات articles وفي مرحلة بعد الانتظام في استعمال وجهة المضي perfective aspect في النحو.

التعرف على الأخطاء في اللغة الأجنبية وتقويمها

يوهانســــون **Johanson**

١ ـ الهــــدف

لا يحظى تقويم الأخطاء (error evaluation) باهتمام كبير في الوقت الحاضر، إلا أن المحـــاضـــرات التي قدمت في مؤتمـر لونـد (Lund) ـ وبخـاصـة محاضـرات نيكـل Nickel وانكفست Enkvist قد أوضحت بجــلاء تام أهميــة هذا المجـال. ونتنـاول في هذا البحث المبـادىء الـرئيسيـة في تقويم الأخطاء بدلاً من المشكلات العملية التي يواجهها معلم اللغة. وسأحدد من خلاله الخطوط العريضة لنظام التعرف على الأخطاء وتقويمها بناء على معايير لغـويـة وظيفيـة. وسـوف نستخدم ـ كنقطة بداية ـ نظام التقويم المتبع في كتاب Bedoming Skrivninger Moderna Sprak وهو الكتاب الذي ظل لسنوات طويلة مرشداً هاماً في وضع الاختبارات في السويد، ويمكن أن يعتبر مثالاً لمنهج واسع الانتشار في تقويم الأخطاء.

٢ ـ مبادىء التقويم في الكتاب

تقويم الأخطاء في اللغات الأجنبية وثيق الارتباط بأهداف تعليم تلك اللغات، ومن بين تلك الأهـــداف (١) سهــولــة الفهم comprehensibility و(٢) وصحــة أداء المتعلم بمقيـاس المتكلمـين الأصليـين للغـة، فإذا كان الهـدف من تعليم اللغـة الأجنبية هو سهولة الفهم فيجب علينـا حينئـذ معـاملة الأخطـاء التي تجعـل فهمنـا للكـلام صعبـاً أو مستحيلاً كأخطـاء أكثـر خطـورة من غيرهـا. أمـا إذا كان هدفنـا صحـة الأداء فلا بد إذن من تقـويـم الأخطـاء بصـرف النظـر عن تأثـيرهـا في عمليـة التفـاهـم أو الاتصال ولم يجر في هذا الكتاب توضيـح مبـاشـر لأهـداف تعليم اللغة الأجنبية، ولكن يستدل منه على أن الهدف الأول هو تحقيق صحـة الأداء وليس سهـولـة الفهم. ونقدم فيما يلي نبذة مختصرة عن مبادىء التقويم في الكتاب المشار إليه كما تبدو من الأمثلة والتوصيات المختلفة.

(أ) العمومية : مخالفة القواعد أكثر خطورة من الأخطاء المعجمية* ويبدو أن مؤلفي الكتـاب على إدراك للمشكـلات المتعلقـة بمبدأ العمومية . . . وبرغم تلك المشكلات فقد اعتبروا العمومية واحدا من مبادئهم الأساسية للتقويم ولكنهم لا يتبعون المبدأ بانتظام حيث إنهم يساوون من حيث الخطورة بين الأمور المخلة بالقاعدة العامة والأخطاء المتعلقة بالاستثناءات .

(ب) الشيـوع : وهـو المبـدأ الـرئيسي الثـاني من مبـادىء التقـويم في الكتاب فأخطاء الكلمات والتراكيب المتكررة تعتبر أكثر خطورة من غيرها .

(جـ) سهـولـة الفهم : ويـتردد ذكـرهـا من حين لآخر كمبدأ يمكن أن يؤثر في تقويم الأخطاء . . . إلا أنها تعتبر ثانوية إذا قيست بالعمومية كمبدأ للتقويم والشيوع .

(د) المنهج : يُعزى حدوث الأخطاء كذلك إلى المادة المضمنة في المنهج .

(هـ) المقدرة (الكفاية) اللغوية في مقابل الأداء اللغوي .

وردت إشـارات في الكتـاب تهدف إلى التمييـز بين الأخطـاء والأغـلاط errors and mistakes فالأغـلاط تعـزى إلى الأداء أكثر منه إلى المقدرة اللغوية (Corder) وتعتبر بالتالي أقـل خطـورة من الأخطـاء . إلا أن هذه الإشـارات لم تصحبها محاولة لبيان كيفية التمييز بين الأغلاط والأخطاء . ويبدو أن القول بأن الأخطاء النحوية أهم من أخطاء المفردات يقوم ـ في جزء منـه ـ على حقيقـة أن أخطـاء المفـردات من المحتمـل أن تكـون مجرد أغلاط إذا قيست بالأخطـاء النحـويـة . إلا أن مبدأ اعتبار الأغلاط أقل خطراً من الأخطاء يناقضه أسلوبهم في معالجة الأخطاء إذ يعتبرون أخطاء المفردات المتكررة خطأ في كل مرة يحدث فيها في حين أنهم يعتبرون الخطأ النحوي المتكرر أقل خطورة عند حدوثه .

(و) الكلام والكتابة : تم تصميم مبادىء التقويم في الكتاب المشار إليه بهدف اختبار الترجمة التحريرية ، ومن ثم فإن تقويم الأخطاء يقوم على نموذج مكتوب ، على أنه ورد ذكر العلاقة بين الكلام والكتابة في بعض المواضع .

---

* تم حذف النصوص في اللغة السويدية وقد أشرنا الى ذلك بالنقط . (م)

٣ - مبادىء التقويم: منهج وظيفي

يبدو أن مبادىء التقويم في الكتاب قائمة على فكرة أن الهدف من تعليم اللغة الأجنبية هو صحة الأداء وليس مجرد سهولة الفهم. وما من شك في أن صحة الأداء ضرورية من أجل قبول شخص في مجتمع لغة ما، إلا أن هذا هدف بعيد المنال بالنسبة للغالبية العظمى من دارسي اللغة الأجنبية، بل إن معظم دارسي اللغات الأجنبية لا يسعون إلى أن يصبحوا أعضاء (كاملي العضويه) في مجتمع اللغة الأجنبية. وكل ما يسعون إليه هو مجرد التفاهم مع أعضاء ذلك المجتمع. ولذلك فإن من الأنسب أن يعتبر مبدأ التفاهم أو القدرة على التعبير (الاتصال) هدفا رئيسيا في تعليم اللغة الأجنبية.

وإذا اعتبرنا القدرة على التفاهم هدفاً رئيسياً فإن السؤال الأول الذي يجب أن نطرحه إزاء تقويم الخطأ ليس هو إذا ما كان الخطأ يتضمن قاعدة عامة أو خطأ شائعاً في لفظة بعينها أو تركيباً بل هو: كيف يؤثر هذا الخطأ في عملية الاتصال؟ ويمكن النظر إلى هذا التأثير على أنه تأثير مزدوج، بمعنى:

(أ) أنه يمكن أن يؤثر في درجة فهم الرسالة.

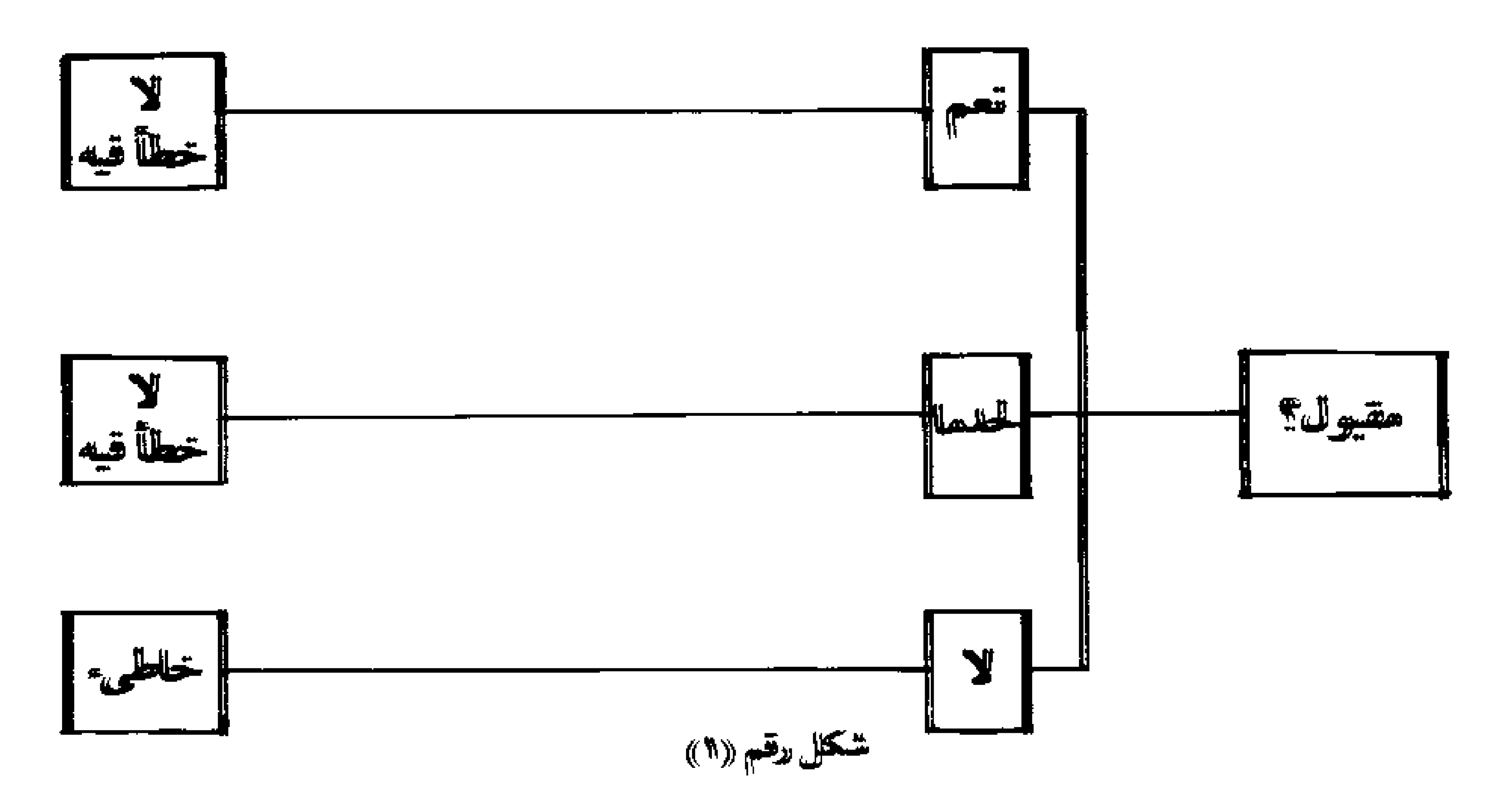
(ب) أنه يمكن أن يؤثر في العلاقة بين المتحدث والسامع (كأن يتعب السامع أو يزعجه أو يصرف انتباهه عن محتويات الرسالة) ومن هنا يصبح له تأثير في الاتصال رغم أن الرسالة في ذاتها مفهومة. وسوف نشير إلى تأثير الأخطاء في عملية الاتصال بعبارة درجة انزعاج السامع). وهذا الجانب قد أهمل في بعض الأحيان في المناقشات المتعلقة بتقويم الأخطاء (Nickel) كما تجاهلته محاولات رسم الأهداف في تعليم اللغة الأجنبية (Emaeltt

نعرض الآن الإطار الرئيسي للمنهج الوظيفي لتقويم الأخطاء المبني على فكرة تأثير الأخطاء في عملية الاتصال.

٣ - ١ التعرف على الخطأ

يجب أن يقوم التعرف على الأخطاء على أساس وصف اللغة من حيث كتب القواعد والمعجم وكتب الأساليب (مثل البلاغة) ويجب استشارة المتحدثين الأصليين باللغة ما أمكن إذا طرأ شك في احتمال قبول كلمة أو تركيب، ولا ينبغي أن يسبق إلى معاملتها كخطأ منذ

أول وهلة (انظر الشكل ١) إذ لا يعقل أن تطالب دارس اللغة بدرجة من الكفاية اللغوية أعلى مما هو مطلوب من أهل اللغة أنفسهم(١).



شكل رقم (١)

٣ ـ ٢ تقويم الأخطاء: تأثيرها على عملية التفاهم.

بعد أن يتم التعرف على الخطأ تطرح سؤالين.
(انظر الشكل (٢)):

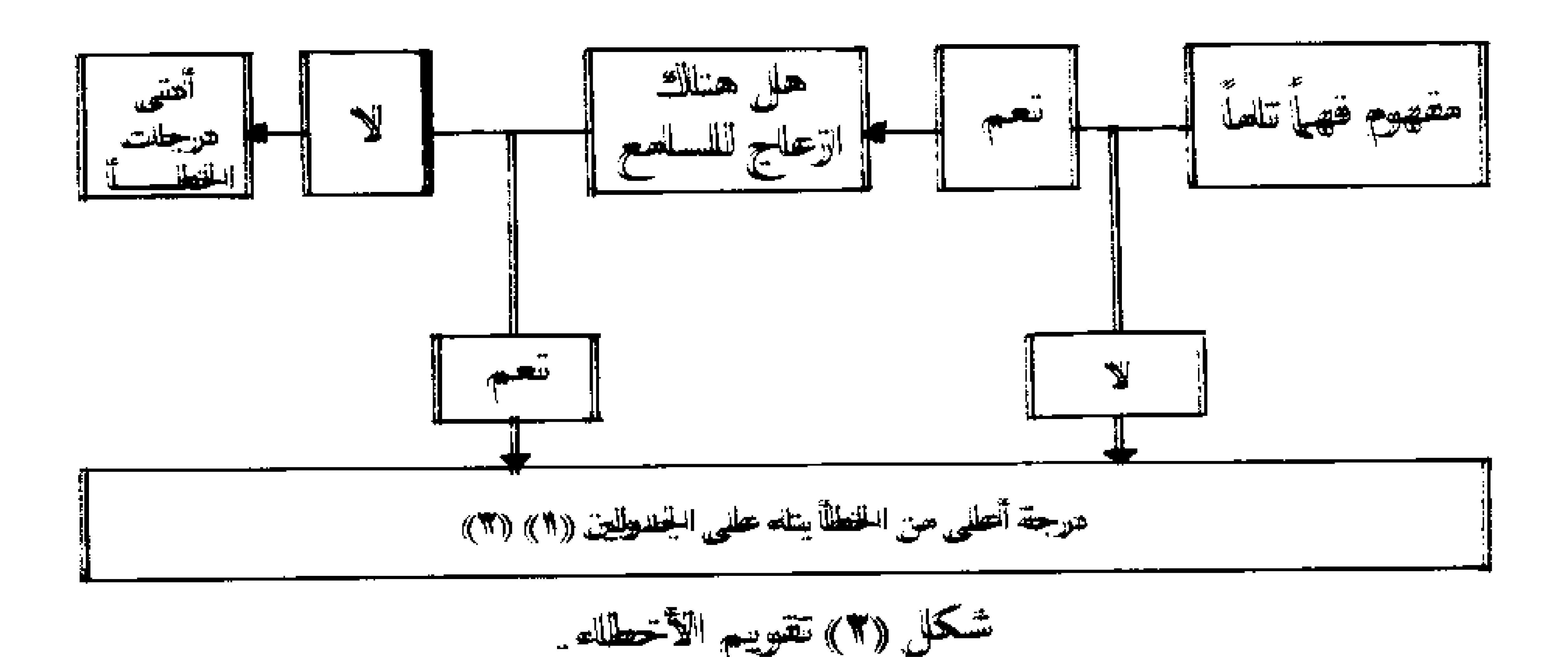
(أ) هل يؤثر الخطأ على فهم الرسالة؟ إذا كانت الإجابة (نعم) يعاد تقويم الخطأ. أما إذا كانت (لا) فيطرح السؤال التالي:

(ب) هل يسبب الخطأ أي انزعاج للسامع؟
وإذا كان الخطأ لا يؤثر على فهم الرسالة ولا ينزعج له السامع تكون قد تعرفنا على أدنى درجات الخطأ(٢).

---

١ ـ نوقشت مسألة التعرف على الأخطاء نقاشاً عابرا في كتاب (BSMS) ويجب أن يتم التعرف على الأخطاء بناء على وصف اللغة الأجنبية. ولكن عادة ما تكون المعاجم وكتب النحو التي تعتمد عليها في الوصف غير وافية. لذلك يجب استكمالها بمعلومات من الناطقين باللغة.

٢ ـ من المحتمل أن الانزعاج يحدث دائماً. قارن العلاقة بين التقبل ودرجة الانزعاج المشار إليها في الهامش (٩).



شكل (٢) تقويم الأخطاء.

٣ - ٣ - تقويم الأخطاء: العمومية والشيوع

يعاد تقويم الخطأ إذا كان مما يجعل الكلام غير مفهوم أو يتسبب في إزعاج السامع. وهنا يمكن اعتبار المبادىء الرئيسية للكتاب المذكور (عمومية القاعدة والشيوع) مع مبدأي سهولة الفهم وإزعاج السامع، وبيان هذا في الجدولين (١) و(٢) اللذين يوضحان التسلسل الهرمي للأخطاء[٣].

(أ) إذا كان الخطأ يتسبب في عدم فهم الرسالة يعطي درجة لمفهومية الرسالة (مرتفعة أو منخفضة). وفي حالة انخفاض الدرجة يصبح الخطأ أكثر خطورة ويسجل الرقم (١) بالعمود الأيسر، وبنفس الطريقة تقوم الأخطاء بناء على شيوع الكلمة أو البنية (مرتفع - منخفض) وكذلك تبعاً لعمومية البنية المستعملة (مرتفع - منخفض) فإذا كانت درجة العمومية أو الشيوع مرتفعة فالخطأ أكثر خطورة ويسجل الرقم ١ بالعمود الأيسر - وهنا يمدنا بالمقياس التالي في التقويم:

٣(١١١) درجة فهم منخفضة
درجة شيوع مرتفعة
درجة عمومية القاعدة مرتفعة
٢(١١٠) درجة فهم منخفضة
درجة شيوع مرتفعة
درجة عمومية القاعدة منخفضة.

---

٣ — استفدنا في الجداول من جدول أعده لندل Lindell (١٩٧٣).

((١٠١)) درجة فهم منخفضة
درجة شيوع منخفضة
درجة عمومية القاعدة مرتفعة.

((١١٠)) درجة فهم مرتفعة
درجة شيوع مرتفعة
درجة عمومية القاعدة مرتفعة.

((٠٠١)) درجة فهم منخفضة
درجة شيوع منخفضة
درجة عمومية القاعدة منخفضة.

((١٠٠)) درجة فهم مرتفعة
درجة شيوع منخفضة
درجة عمومية القاعدة منخفضة.

((٠١٠)) درجة فهم مرتفعة
درجة شيوع مرتفعة
درجة عمومية القاعدة منخفضة.

((٠٠٠)) درجة فهم مرتفعة
درجة شيوع منخفضة
درجة عمومية القاعدة منخفضة.

الجدول ١ ـ تسلسل الأخطاء

سهولة الفهم	الشيوع	عمومية القاعدة	الدرجة
منخفضة	مرتفعة	مرتفعة	١١١
منخفضة	مرتفعة	منخفضة	٠١١
منخفضة	منخفضة	مرتفعة	١٠١
منخفضة	منخفضة	منخفضة	٠٠١
مرتفعة	منخفضة	مرتفعة	١٠٠
مرتفعة	منخفضة	منخفضة	٠٠٠
مرتفعة	مرتفعة	مرتفعة	١١٠
مرتفعة	مرتفعة	منخفضة	٠١٠

(ب) إذا كان الخطأ مما ينزعج له السامع يشار إلى درجة الانزعاج (مرتفعة أو منخفضة) وفي حالة ارتفاع الدرجة يكون الخطأ أكثر خطورة ويسجل الرقم ١ بالعمود الأيسر ـ وبنفس الطريقة يتم تقويم الأخطاء بناء على شيوع الكلمة أو التركيب (مرتفع أو منخفض) وتبعاً للدرجة عمومية التركيب المستعمل (مرتفع ـ منخفض).

فإذا كانت درجة الشيوع أو العمومية مرتفعة يعتبر الخطأ أكثر خطورة ويسجل الرقم (١) بالعمود الأيسر ويعطينا هذا المقياس التالي لتقويم الأخطاء.

٣((١ ١ ١)) درجة انزعاج مرتفعة
درجة شيوع مرتفعة
درجة عمومية القاعدة مرتفعة

٣((١ ١ ٠)) درجة انزعاج مرتفعة
درجة شيوع مرتفعة
درجة عمومية القاعدة منخفضة.

((١ ٠ ١)) درجة انزعاج مرتفعة
درجة شيوع منخفضة
درجة عمومية القاعدة مرتفعة.

((٠ ٠ ١)) درجة انزعاج منخفضة
درجة شيوع منخفضة
درجة عمومية القاعدة مرتفعة.

((١ ٠ ٠)) درجة انزعاج مرتفعة
درجة شيوع منخفضة
درجة عمومية القاعدة منخفضة.

((٠ ٠ ١)) درجة انزعاج منخفضة
درجة شيوع منخفضة
درجة عمومية القاعدة مرتفعة.

((٠ ١ ٠)) درجة انزعاج منخفضة
درجة شيوع مرتفعة
درجة عمومية القاعدة منخفضة.

((٠ ٠ ٠)) درجة انزعاج منخفضة
درجة شيوع منخفضة
درجة عمومية القاعدة منخفضة.

جدول ٢ ـ ترتيب الأخطاء

درجة الانزعاج	الشيوع	عمومية القاعدة	الدرجة
مرتفعة	مرتفعة	مرتفعة	٩٩٩
مرتفعة	مرتفعة	منخفضة	٠٩٩
مرتفعة	منخفضة	مرتفعة	٩٠٩
مرتفعة	منخفضة	منخفضة	٠٠٩
منخفضة	منخفضة	مرتفعة	٩٠٠
منخفضة	منخفضة	منخفضة	٠٠٠
منخفضة	مرتفعة	مرتفعة	٩٩٠
منخفضة	مرتفعة	منخفضة	٠٩٠

وقد يكون من الأفضل ألا نعطي نفس الوزن لمبدأي سهولة الفهم ودرجة انزعاج السامع وذلك: أولاً لأن الأخطاء التي تعوق الفهم تتسبب في فقدان كامل للاتصال بين المتكلم والسامع في حين يصبح فقدان الاتصال جزئيا في حالة الأخطاء التي تتسبب في انزعاج السامع دون أن تؤثر في الفهم.

وثانياً: لأنه من الصعب جداً تحديد درجة انزعاج السامع على وجه الدقه فالأنسب أن يشار إلى درجة الفهم المرتفعة في مقابل درجة الفهم المنخفضة بالرقم (٢) مقابل (١) بدلاً من (١) مقابل (صفر) وينتج عن هذا مقياس ٤ : ١ للأخطاء التي تؤثر على فهم الرسالة و ٣ : صفر للأخطاء التي ينزعج لها السامع دون أن تؤثر في فهمه للرسالة. ولا يتيسر لنا الآن تحديد مقياس الأخطاء إذ ليس بين أيدينا معلومات فيما يتعلق بدرجة فهم الرسالة ودرجة انزعاج السامع الذي تتسبب فيه الأنواع المختلفة من الأخطاء ولكننا سنقدم تعليقاً موجزاً حول مبادىء التقويم.

العمومية: نستطيع أن نحدد درجة العمومية بالرجوع إلى نحو اللغة الأجنبية، فإذا كان الموضوع يتعلق بحكم نحوي وكانت درجة العمومية مرتفعة فالخطأ يصبح أكثر خطورة ومن ناحية أخرى تعتبر درجة العمومية منخفضة في حالة الاستثناءات النحوية وهي منخفضة دائماً في حالة الأخطاء المعجمية.

الشيوع: يمكننا تحديد شيوع الكلمة بالنظر إلى قائمة المفردات الشائعة، أما تحديد شيوع التركيب النحوي فهو أكثر صعوبة من تحديد شيوع الكلمة (المحاولات لإيجاد نسب الشيوع في مجال النحو انظر (Lindell & Nilson ١٩٧٠)).

سهولة الفهم: يمكننا أن نفترض أن الأخطاء المعجمية تؤثر عادة على فهم الرسالة على أن درجة الفهم تختلف باختلاف نوع الخطأ ومن ناحية أخرى فمن المحتمل أن يكون تأثير الأخطاء النحوية على فهم الرسالة تأثيراً محدوداً.

درجة الانزعاج: وينطبق هذا المبدأ بصورة رئيسية على الأخطاء النحوية على أنه من الممكن أن ينطبق أيضا على أخطاء معجمية معينة (خاصة أخطاء الأساليب) ويمكن تحديد درجتي الفهم أو الانزعاج بإجراء البحوث في هذه المجالات. (انظر الفقرة ٤).

٣ ـ ٤ تقويم الأخطاء: مبادئ إضافية

يمكننا أن نضيف إلى المقياس المقترح آنفا مبادئ أخرى تربوية ونفسية الخ، وسوف نوجز القول هنا حول الأحكام المذكورة في الفقرة ٣ من هذا البحث[٤].

أ) المنهج

يبدو أنه لا مفر من ربط الأخطاء بالمادة المضمنة بالمنهج، فإذا اشتملت الأخطاء على مفردات أو تراكيب لم يدرسها الطالب لا ينبغي معاملتها كأخطاء، ويبدو من غير المناسب اعتبار الأخطاء المتعلقة بكلمات أو تراكيب تم تدريسها مؤخراً أكثر خطورة.

ب) المقدرة اللغوية والأداء

قد يبدو من المفيد أن نفرق بين الأخطاء والأغلاط، وعلى أي حال فليس من سبيل إلى معرفة إذا ما كان الخطأ مجرد زلة لسان تعزى إلى الأداء أم أنه يعكس نقصا في الالمام باللغة الأجنبية[٥] ـ ما لم يكن ذلك الخطأ مما لا يمكن التنبؤ به ويكون متعلقا بكلمة أو

---

٤ ـ للحصول على معلومات أوفى عن العوامل التي يجب اعتبارها في تقويم الأخطاء انظر نيكل Nickel (١٩٧٠).

٥ ـ كما ذكر البروفسور نيكل في ندوة تحليل الأخطاء في (Lund) فإن المعلم يميل إلى اعتبار الأخطاء التي تصدر من الطلاب المتفوقين سقطات لسان، وتلك التي تصدر من الطلاب المتخلفين أخطاء حقيقية في المقدرة (اللغوية).

تركيب لا يشير صعوبة في العلاقة ـ وبالإضافة إلى ذلك يجب ألا يقتصر هدف تعليم اللغة الأجنبية على تطوير القدرة اللغوية للدارس، بل أن يعمل على تمكين الدارس من إظهار مقدرته تلك في أدائه اللغوي(٦).

جـ) الكلام والكتابة

عند تقويم اختبارات الكفاية اللغوية في الكتابة والكلام بصورة منفصلة لا حاجة للنظر في العلاقة بين الكلام والكتابة.

٤ ـ موضوعات للبحث

في حالة استخدام هذا النهج الذي بينا خطوطه العريضة فيما سبق فإن الحاجة تدعو إلى بحوث من النوع التالي:

أ) إننا نحتاج إلى إجراء اختبارات تقبل Acceptability tests (من السامع أو القارىء) لكي تستكمل المعلومات المتوفرة في الكتب المعروفة(٧) وقد أجرى أمثال هذه الاختبارات الباحثون في مشروع Survey of English Usages.

ب) نحتاج إلى دراسة ردود فعل المتحدثين باللغة نحو أخطاء الدارسين وقد أجريت دراسات قليلة من هذا النوع (انظر بانسال Bansal ٦٥ ـ ١٩٧٦، انغ Engh ١٩٧١، أولسن Olsson ١٩٧٢) ويمكن لهذه الدراسات أن تجرى بالأسلوب التالي:

النوع الأول: اختبارات حكم (عامة)

نماذج من إنتاج الدارس (مثلاً مقالات أو أجزاء من كلامه) تعرض على ناطق أصلي باللغة للحكم عليها. ويطلب من الناطق باللغة أن يعطي تقويماً عاماً للغة الطالب كأن يفعل ذلك في إطار مقياس يشتمل على خمس درجات ـ ثم تصنف الأخطاء بعد ذلك إلى مجموعات مختلفة وتنظم في جدول.

النوع الثاني: اختبارات استيعاب (عامة)

يجرى اختبار نماذج من عمل الدارس وتصحح ثم تقدم النسخ والأوراق المصححة

---

٦ ـ هذا التعبير مأخوذ من سبولسكي Spolsky ١٩٦٨.

٧ ـ انظر مثلا كويرك Quirk وشفارفك Svarvik وقرينباوم Greenbaum وكويرك ١٩٧٠.

لمجموعة من الناطقين باللغة في شكل اختبارات استيعاب[٨] وتحسب درجة الاختلاف في الفهم وتقابل بأنواع الأخطاء ودرجة شيوعها في الصور الأصلية. ولعل هذه الدراسات مناسبة للتجارب الأولية وتزداد فائدتها بازدياد تنوّع الأخطاء بصورة منتظمة في المقالات أو النصوص الكلامية المستعملة في الاختبار وتمكّننا هذه الطريقة أيضاً من دراسة التأثير الذي يحدثه تكرار الأنواع المختلفة من الأخطاء.

النوع الثالث: اختبارت حكم (خاصة)

تختار نماذج من الكلام تحتوى على أنماط مختلفه من الأخطاء وتقدم هذه النماذج إلى مجموعة من الناطقين بتلك اللغة للحكم عليها ويطلب إليهم تصنيفها إلى درجات بناء على مقياس درجة الانزعاج[٩] ومن ثم تحسب درجة الانزعاج التي تحصل عليها.

النوع الرابع: اختبارات الاستيعاب (خاصة)

نختار نماذج من الكلام تحتوي على أنماط مختلفة من الأخطاء، وتعرض على مجموعة من المتحدثين باللغة في شكل اختبارات استيعاب، ويطلب منهم أن يصححوا الكلام ثم تحسب درجة الفهم التي تحصل عليها من ذلك.

وتمكننا البحوث التي تجري في هذا الاتجاه من الحصول على نظام للتقويم أفضل من النظام الذي يمارس الآن. أضف إلى ذلك أن مثل هذه البحوث تهيء لإعداد مقررات اللغة

---

٨ — من أجل إقامة تقابل أوضح بين الأصل والصورة المصححة يمكننا استعمال الأسلوب التالي:

اللغة الإنجليزية المنطوقة: يمكننا مزج التسجيل بضوضاء هامشية، ويذكر لين (Lane ١٩٦٣) أن اللكنة الأجنبية في ظروف الضوضاء تقلل من وضوح الكلام بنسبة ٤٠٪.

اللغة المكتوبة: يمكننا استعمال اختبارات الحذف المنتظم لإيجاد معايير لقياس قابلية القراءة للصور الأصلية والمصححة. وفي اختبارات الحذف المنتظم التي صممها تايلور Taylor ١٩٥٣ حذفت من القطعة كلمات ترد في أرقام منتظمة وترك مكانها خالياً. والمطلوب ملء الفراغات بيانات معينة، ويؤخذ المتوسط من مجموعة كبيرة من البيانات كمعيار لقابلية القراءة.

٩ — هناك علاقة بين درجة الانزعاج التي تسببها أنواع مختلفة من الأخطاء ودرجة تقبل العبارة التي تحتوي على تلك الأخطاء رغم أن هذا الأمر يحتاج إلى فحص دقيق. ومن المحتمل أن تكون درجة الازعاج أكثر الجوانب صعوبة في برنامج البحث الموضح في القسم (٤). حيث إنه قد يفترض أنها تتغير تبعاً لعوامل عديدة مثل السن والمستوى التعليمي للناطق الأصلي باللغة والصفات النفسية العامة ودرجة الاحتكاك بالأجانب.. الخ. وقد تؤثر عوامل مشابهة لذلك على الفهم أيضا.

الأجنبيـة بأقصى درجـة من الفعـالية والكفاية بحيث إنها ستكشف عن المجالات التي تحتاج إلى تركيز في عملية التعليم (وهي المجالات التي تحدث فيها الأخطاء الخطيرة من وجهة نظر الاتصال).

٦ ـ خاتمـــة

هناك ثلاثة اختلافات رئيسية بين نظام التقويم المتبع في كتاب **BSMS** المشار إليه وبين النظام المتبع في الفقرة الثالثة من هذا البحث:

أ) إذا تردد المتحدثون الأصليون بشأن قبول أو رفض كلمة معينة أو تركيب فيجب أن لا نعلِّم عليها بوصفها خطأً.

ب) إذا لم يؤثـر الخطأ في فهم الـرسـالـة، ولم يتسبب في أي ازعاج للسامع يجب أن لا يعتبر خطأً خطيراً (بغض النظر عن الشيوع وعمومية التركيب).

جـ) يعامل الخطأ كخطأ أكثر خطورة كلما زاد أثره في إعاقة الفهم وزاد من انزعاج السامع.

وليس من السهل إجراء تطبيق عملي للتقويم المقترح هنا (١٠)، ولكنه على أي حال قد بني على اعتبارات أهم من مسألة سهولة التطبيق، فإذا كان الهدف الرئيسي من تعليم اللغـة الأجنبيـة هو الاتصال، وليس الصحة اللغوية (سلامة الأداء) فيجب أن ينعكس هذا على مبادىء تقويم الأخطاء وربما يالغنا في الجوانب الوظيفية مثل سهولة الفهم ودرجة الانزعاج فيما افترضناه في هذا البحث، ولكن أحداً لا ينكر ضرورة إعطاء هذه العوامل وزناً أكبر مما أعطي لها في الكتاب المشار إليه.

وأخـيراً يجب التأكيد على أن أهـداف تعليم اللغـة الأجنبيـة قد تختلف باختـلاف الـدارسين وبـاختـلاف المستـويـات، فبـالنسبة لمعظم الدارسين في المراحل الأولية يبدو أن الاتصـال هو الهـدف الـرئيسي، أمـا بالنسبـة للآخـرين (معلمي اللغـات ـ السكـرتـيرين المترجمين) الـذين يبلغـون مستـويـات متقـدمـة في اللغـة فإن الصحة اللغوية تصبح هدفاً

١٠ ـ يجب أن نزود معلمي اللغات بكتب تعالج تقويم الأخطاء، ولا بد أن تحتوي هذه الكتب على معلومات تتعلق بسهولة الفهم ودرجة الانزعاج من عبارات تشتمل على أنواع مختلفة من الأخطاء. كما يفضل إخضاع المعلمين تحت الإعداد لتدريب منظم في تقويم الأخطاء.

ضرورياً، وعليه فلا بد من اختلاف المبادىء المتبعة في تقويم الأخطاء ولكن المشكلة الهامة هي إذا كان بوسع الدارس المبتدىء والذي تعود على التركيز على الجانب الاتصالي للغة فقط، إذا كان بوسعه أن يلائم نفسه مع الهدف الأعلى وهو الصحة اللغوية (وهذا ما يفعله الأطفال في تعلمهم للغتهم الأولى)، نضع هذا السؤال بطريقة أخرى: هل في استطاعة الدارس الذي ألف التجاوز عن أخطاء معينة في اللغة في المراحل الأولى أن يكّيف نفسه مع وضع آخر لا نتسامح فيه مع أخطائه؟ قد يكون من الخطورة أن نتجاهل هدف الصحة اللغوية كلية في المراحل الابتدائية ـ وهذا أيضاً موضوع من موضوعات البحوث الهامة.

تحليل الأخطاء في صفوف تعلـــــــيم الإنجــليزية بوصفها لغة أجنبية للكبار

ماريـنا بيـرت Marina Burt

لقـد زاد الاهتـمام مؤخـرا بالبحث في تحليـل الأخطـاء التي يرتكبهـا الكبار لدى تعلمهم لغة ثانية. وقد كان الهدف من وراء تلك التحليلات اكتشاف ظاهرة الانتظام systematicity في أخطاء البالغين في محاولة لفهم عملية تعلمهم للغة الثانية.

ويتـناول هذا البحث الأخطـاء من وجهـة نظـر مختلفة، ألا وهي وجهة نظر السـامع أو القارئ. والسـؤال الذي نطرحه هو: ما نوع الأخطاء التي تجعل السـامع أو القارئ لا يحسن فهم رسـالـة يقصـد إليها دارس الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية، وقد اقترحنا في هذا البحث معـايـير لغـويـة لتحديد الأهمية الاتصالية communicative لأخطاء الدارسين، وذلك بناء على آراء متحـدثي الإنجليـزيـة الأصليـين حول إمكـانيـة فهمهم ليضـع مئات من الجمل المحتـويـة على أخطـاء دارسي الإنجليـزيـة من الأجـانب من جميع أنحاء العالم. كما تتناول بالنقاش أيضا تلك المجالات من نحو اللغة الإنجليزية التي تتسـبب في أخطاء اتصالية هامة والتي تهمل عادة في معظم المواد التعليمية المستخدمة في تعليم الإنجليزية كلغة أجنبية.

ويختتم البحث بتطبيق هذا النهج في تحليل الأخطاء على صفوف تعليم الإنجليزية للأجانب.

مقـدمـــة

يجد معلم الإنجليزية للأجانب متعة لسماعه الطالب وهو يتحدث بلغة سليمة ولكن معظمنا لسوء الحظ، قد ألف الشعور بخيبة الأمل التي تصيبه من تصحيح نفس الأخطاء مرة إثر أخرى ومن ضرورة إعادة تعليم أجزاء من الـدرس الثالث مثلا حينما يكون الصف قد وصل إلى الدرس العشرين.

وعلى الرغم من أن تصحيح أخطاء الطلاب جانب أساسي في تعليم اللغة فليس ثمة ما يذكر في الكتب الدراسية حول كيفية معاملة تلك الأخطاء سوى ضرورة تصويبها. وبالمثل فإن معظم برامج تدريب معلمي الانجليزية للأجانب تكاد تقتصر على عرض قواعد اللغة وأسلوب تدريسها للناطقين بلغات أخرى. وبما أن الدارسين يحاولون استعمال اللغة الإنجليزية قبل إجادتهم لها فمن الضروري بالنسبة للمعلمين أن يكونوا على استعداد لمعالجة الأنواع المختلفة من الأخطاء التي لا مفر من ورودها في كلام الدارس أو كتابته؛ فمثلاً عندما يرتكب الدارس عدداً من الأخطاء في جملة مثل (I no comme that it snow) فما الذي يجب أن يفعله المدرس؟ أيقدم أنموذجا للجملة الصحيحة أملاً في أن يلاحظ الدارس جميع الأخطاء الواردة؟ أم يجري تدريبات على كل النقاط النحوية منفردة؟ وما الذي يجب فعله إزاء الأخطاء التي يرتكبها الدارسون والتي لا يكون المنهج قد تطرق لها بعد؟ وهذا البحث يقدم بعض الخطوط العريضة لمعالجة هذه الظاهرة الشائعة التي لا تجد عناية كافية في تعليم الإنجليزية.

إن معرفة أنواع الأخطاء التي يرتكبها الدارسون فعلاً تعطينا مؤشراً قيماً لترتيب المادة التعليمية والتركيز عليها في صفوف تعليم اللغة الإنجليزية للأجانب. وقد أدى قبول هذه الفكرة في السنوات الأخيرة إلى إجراء عدد كبير من البحوث التجريبية على أخطاء الدارسين الكبار في اللغة الأجنبية. ومنهج تحليل الأخطاء هذا يختلف عن منهج التحليل التقابلي في أن الأول لا يفترض أن تدخل اللغة الأولى هو المصدر الأول لأخطاء البالغين بل إنه، أي منهج تحليل الأخطاء، يتجنب كافة الافتراضات فيما يتعلق بأسباب الأخطاء. وقد درج الباحثون على جمع أخطاء الدارسين وتصنيفها إلى فئات. وتشير نتائج الدراسات التي قاموا بها إلى أن تدخل لغة الدارس الأولى هو السبب الأول في حدوث الأخطاء الصوتية. وكما هو معروف لدى ذوي الخبرة من معلمي الإنجليزية للأجانب، فإن أخطاء التدخل interference لا تمثل إلا نوعاً واحداً من أنواع الأخطاء التي نجدها في كلام الدارس وكتابته من حيث النحو والصرف والمفردات (ريتشاردز Richards ١٩٧١، بولتزر Politzar ١٩٧٣، اليرفن تريب Ervin Tripp ١٩٧٠، جورج George ١٩٧٢، دشكوفا Duskova ١٩٦٩، قراوبيرق Grauberg ١٩٧١) فمثلاً وجد قراوبيرق ١٩٧١ من تحليله (١٩٣) خطأ ارتكبها الأجانب في اللغة الألمانية أن تدخل اللغة الأم يمثل ٢٥٪ فقط في مجال المفردات و ١٠٪ في مجال النحو، أما في مجال الصرف فلم ترد أي أخطاء تعزى إلى التداخل ويرتكز معظم العمل الجاري في تحليل الأخطاء إما على التصنيف اللغوي للأخطاء أو على أسباب الأخطاء التي يرتكبها البالغون الذين يدرسون الإنجليزية وغيرها من لغات أجنبية. هذا وتسهم كل هذه المجهودات في وصف عملية تعلم البالغين للغة الأجنبية.

ويتناول هذا البحث الأخطاء من وجهة نظر مختلفة، ألا وهي وجهة نظر السامع أو القارئ، ففي مواقف الاتصال الحقيقية يمثل المتكلم أو الكاتب الأجنبي نصف عملية الاتصال، أما النصف الآخر فيمثله الشخص الذي يتلقى الرسالة المقدمة، وهو السامع أو القارئ الذي هو في العادة ناطق أصلي باللغة الهدف. ونجد أحياناً أن السامع الناطق باللغة قد يفهم الرسالة بسهولة بالرغم من وجود عدة أخطاء فيها، في حين أن خطأً واحداً قد يتسبب أحياناً في سوء الفهم أو عدمه.

فمثلاً الأخطاء الثلاثة في: **I trying for drive more slow.**

لا تؤثر في استيعاب السامع لما يقوله المتكلم. وهذه الجملة قد تكون خاطئة من الناحية الشكلية إلا أن الرسالة (المعنى) مفهومة. بينما نجد أن السؤال:

Do your mother worry you when you drink?

(يلقيه السائل أثناء حفل) قد يجعل السامع يظن أن السائل قد توجه إليه بسؤال للتحليل النفسي وليس بالسؤال المهذب المقصود:

Do you worry your mother when you drink?

أو

Does your mother worry when you drink?

وبمراعاتنا لأهمية الاتصال الناجح سوف نركز هنا على التفريق بين الأخطاء التي تعوق الاتصال وتلك التي لا تعوقه مع تأكيدنا على مجالات معينة في النحو الإنجليزي يهملها الكثيرون في البرامج التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية للأجانب.

معايير تحديد الأهمية الاتصالية للأخطاء

لقد بنينا المعايير المقترحة هنا لتحديد الأهمية الاتصالية للأخطاء في أداء الكبار على عدة آلاف من الجمل الإنجليزية التي تحتوي على أخطاء ارتكبها فعلاً دارسون للغة الإنجليزية من جميع أنحاء العالم (ألمانيا واليابان وفرنسا وتركيا وأثيوبيا وكوريا وتايلاند وأمريكا اللاتينية...) وأخذت الأخطاء من تسجيلات لمحادثات تلقائية ومن تعبير مكتوب وخطابات. وقد قام بجمع عدد كبير من تلك المواد (جماعة متطوعي السلام **Peace Corps volunteers** ومعلمون للغة الإنجليزية).

ولتحديد الأهمية النسبية لأنواع الأخطاء وقع اختيارنا على الجمل التي تتضمن خطأين أو أكثر، ثم طلبنا من متكلمين أصليين للغة الإنجليزية (فراشي شركات ومهندسي

سيترات وأصحاب حوانيت) أن يدلوا بآرائهم حول المفهومية النسبية relative comprehensibility للجملة ما عند تصويب كل خطأ من الأخطاء منفرداً وعند تصويب عدة أخطاء في وقت واحد ـ فمثلاً جملة :

English language use much people.

تحتوي على ثلاثة أخطاء، فأداة التعريف (the) محذوفة من أول الجملة كما أن (much) استعملت بدلاً من (many) وهناك عكس لترتيب الفاعل والمفعول به . وقد سألنا الذين احتكمنا إليهم من الناطقين الأصليين باللغة الإنجليزية أن يخبرونا عن أية صورة من الجمل المصححة جزئياً كانت أقرب إلى فهمهم وهذه الجمل هي :

1) **The English language use much people** (إضافة the)

2) **English language use much people** (صححت much)

3) **Much people use English language** (صحح الترتيب)

وقد كان الرأي الذي أجمعوا عليه أن الصورة الثالثة أقرب إلى الفهم بينما لم يساعد التصحيح في الجملتين الأولى والثانية على تحسين فهم الجملة وبالإضافة إلى ذلك فإن تصحيح (the) و (much) في الصورة الرابعة :

4) **The English Language use many people**

قد اعتبر من حيث توضيحه للمعنى أقل فائدة من التصحيح الوحيد في مجال ترتيب الكلمات من الصورة الثالثة . ولنأخذ مثالاً آخر:

Not take this bus we late for school

فإن تصحيح كل خطأ منفردا في هذه الجملة تنتج عنه خمس صور:

1) **We not take this bus we late for school.** (إضافة we)

2) **Do not take this bus we late for school.** (إضافة do)

3) **Not take this bus we will late for school.** (إضافة will)

4) **Not take this bus we be late for school.** (إضافة be)

5) **If not take this bus we late for school.** (إضافة if)

وقد رئي أن الصور الأربع الأولى لم تؤثر تأثيراً كبيراً على مفهومية الجملة . وفي الواقع أن ثلاثة من كل أربعة أشاروا إلى ذلك رغم أنه من غير المحتمل أن المتعلم كان يقصد إلى القول :

(We shouldn't take this bus. If we do, we will be late for school)

وفي الصورة الخامسة نجد إضافة (if) توضح على الفور القصد الأصلي للمتكلم، وتحول دون أي فهم خاطئ - فالإضافة الواحدة (if) ساعدت على نقل قصد المتكلم بأكثر مما فعلت التصويبات الأربعة الأخرى مجتمعة في الصورة السادسة:

6) We do not take this bus we will be late for school.

فهي ما تزال غامضة في حين أن جملة

7) If we not take this bus, we late for school.

تنقل قصد المتكلم بوضوح:

وقد اتبعنا هذا الإجراء في نحو ثلاثمائة جملة تحتوي على أكثر من خطأ واحد واكتشفنا أن الأخطاء التي تعوق الاتصال إعاقة واضحة (بمعنى أنها تجعل السامع أو القارئ يخطئ فهم الرسالة أو يعتبر الجملة غير مفهومة) هي أخطاء من نوع معين. بينما تلك الأخطاء التي لا تعوق الاتصال هي أخطاء من نوع آخر. ويمكن تمييز كلا النوعين بسهولة وفيما يلي نقدم وصفاً لكل نوع من هذه الأخطاء مصحوبا بالأمثلة.

١ - الأخطاء الكلية Global Errors

الأخطاء التي تعوق الاتصال هي تلك الأخطاء التي تؤثر على التنظيم الكلي للجملة overall sentence organization، ونسبة للطبيعة الكلية لمثل هذه الأخطاء فقد وضعناها تحت فئة (الأخطاء الكلية global) وهي تتضمن في أكثر صورها انتظاماً، الأنماط التالية:

(أ) الترتيب الخاطئ للكلمات مثل

English Language use many people

(ب) أدوات ربط الجمل المحذوفة أو الخاطئة أو الواقعة في غير مكانها، مثلا:

If not take this bus, we late for school.

He will be rich when he marry.

Since he started to go to school he studied very hard.

(جـ) حذف المعينات cues التي تدل على الاستثناءات اللازمة من القواعد النحوية الشائعة:

مثال: The students proposal (was) looked into (by) the principal.

(د) تعميم قواعد النحو الشائعة على الاستثناءات (بتعبير تحويلي عدم مراعاة القيود على عناصر معجمية معينة): مثـلاً

We amused that movie very much.

(That movie amused us very much.)

٢ ـ الأخطاء الجزئية Local Errors

لا تتسبب الأخطاء التي تؤثر على عنصر واحد من العناصر (المكونات) في الجملة عادة في إعاقة الاتصال بصورة واضحة والأخطاء الجزئية تشمل أخطاء تصريف الاسم والفعل كما تشمل الأدوات والأفعال المساعدة (auxiliaries) وصوغ كلمات الكم (quantifiers) . وبما أن تلك الأخطاء مقصورة على جزء واحد من أجزاء الجملة فإننا نسميها (أخطاء جزئية أو محلية local) وقد أوضحنا هذا النوع من الأخطاء فيما سبق من أمثلة.

وباختصار فإن الأخطاء الكلية global errors وهي التي تؤثر على النظام الكلي للجملة، تجعل السامع أو القارئ يخطئ تفسير رسالة المتكلم أو الكاتب هذا في حين أن الأخطاء الجزئية التي تقتصر على جزء واحد من أجزاء الجملة، لا تحدث أثراً كبيرا على عملية الاتصال.

ويمكن أن يمتد تصنيف كلي/جزئي ليشمل أيضا تصنيف الأخطاء باعتبار بعدها أو قربها من اللغة الإنجليزية، قارن مثلاً:

Why like we each other?

Why we like each other?

فكلاهما يمكن أن يفهم دون صعوبة كبيرة، إلا أن حكامنا (الناطقين باللغة) وجدوا أن الصورة الأولى أبعد عن اللغة الإنجليزية من الصورة الثانية. ويبدو أن التفسير المقنع لهذا الفرق هو أن الصورة الأولى تخالف الترتيب الأصلي للفاعل والفعل والمفعول به في الإنجليزية، بينما لا نجد هذا التخالف في الجملة الثانية. واللغة الإنجليزية (وبخاصة الإنجليزية الأمريكية تحرص حرصاً كبيراً على الاحتفاظ بترتيب الفاعل ـ فعل ـ مفعول به (بيفر Bewer ١٩٧١، قرينبيرق Greenberg ١٩٦١) ـ لاحظ أن اللغة الإنجليزية تغير في معظم صيغ الجمل الاستفهامية موضع الفعل المساعد عند وجوده (وذلك خلافاً لكثير من

اللغات التي تغير موضع الفعل الرئيسي **main verb** والفاعل للتعبير عن الاستفهام، أما إذا لم يكن هناك فعل مساعد فتستعمل الإنجليزية الأداة (**do**) كعلامة للاستفهام وبذلك تحتفظ بترتيبها للفاعل والفعل والمفعول به. مثلاً:

Is he sleeping?

Why does she wear those clothes?

والاستثناء الوحيد لهذه القاعدة العامة يحدث عندما تستعمل (**be**) فعلاً رئيساً:

Is he here?

ومن الطريف أن نلاحظ أن الأطفال الذين يتعلمون الإنجليزية لغة أولى أو ثانية يرتكبون أخطاء شبيهة بما ورد في المثال الثاني أعلاه، حيث يبقون على ترتيب الفاعل فعل - مفعول به (**S V O**) إلا أنهم يحذفون **do** (**Why we like each other?**) ولكننا نادراً ما نسمع أخطاء من النوع الأول حيث يغير موضع الفعل (براون، **Brown ١٩٧٣** دولي وبرت **Dulay and Burt**، ١٩٧٢، ١٩٧٣، ١٩٧٤) وتقدم الإنجليزية عند مخالفة هذا الترتيب، إشارات للدلالة على تلك المخالفة كما يحدث في تركيب المبني للمجهول حيث أن ترتيب المفعول به فعل فاعل يشار إليه بواسطة (**by**) **Past Part.** **be**

The proposal was looked into by the principal.

وتلخيصاً لهذه النقطة فإن تحليلنا يشير إلى أن تمييز الأخطاء الكلية والجزئية هو أكثر المعايير شيوعاً في تحديد الأهمية الاتصالية للأخطاء. ويجب على الدارسين أن يجيدوا النحو الكلي **Global Grammar** لكي يضمنوا فهم المتحدثين الأصليين بالإنجليزية لهم، في حين لا تلزم إجادة النحو الجزئي إلا إذا أراد المتحدث أن يرتفع بمستواه إلى فصاحة أهل اللغة، أما إذا كان الاتصال الناجح هو وحده الهدف الرئيسي لدارس الإنجليزية من الأجانب فيجب في هذه الحالة إعطاء النحو الكلي الأولوية الكبرى.

جانبان مهملان من جوانب النحو الكلي

لقد تطرقنا حتى الآن إلى جانبين من جوانب النحو الكلي هما الترتيب الأساسي وأدوات ربط الجمل. وسوف نناقش الآن جانبين آخرين من نحو الإنجليزية يتسببان عادة في حدوث الأخطاء الكلية، وهما تراكيب التكملة النفسية **psychological predicate constructions** وقيود الاختيار لأنواع معينة من الأفعال في تكملات الجمل **selection restrictions on certain types of verbs in sentential complements** وتشترك الظاهرتان في صفة هامة وهي أن كلا منهما استثناء للمبادئ الشائعة في اللغة الإنجليزية

يأتي المتكلمون دائماً بجمل جديدة عن طريق تطبيق قواعد اللغة التي يتكلمونها وبذلك يستطيع الدارس - إذا ما استوعب قواعد جملة معينة - أن يكون تلك الجملة حتى وإن لم يسبق له سماعها، ولكن الإنجليزية تتطلب في حالات معينة مخالفةً لقواعدها الأساسية. ويخطئ الطالب غير المتدرب في ذلك بعدم ملاحظة هذه الاستثناءات. وهذه الأنواع من الأخطاء التي يرتكبها طلاب من خلفيات لغوية متنوعة توضح أن مصدرها ليس اللغة الأم، بل إن اللغة الإنجليزية نفسها هي المسئولة عنها - وتوضح الأقسام التالية هذه النقطة.

التكملات النفسية Psychological Predicates

تفيدنا كثير من التكملات (أفعالاً كانت أم صفات) عن إحساس الإنسان نحو شيء ما أو شخص، فهي تصف حالات نفسية أو ردود فعل نحو:

She loves that color

He's glad you are here

والأفعال النفسية تتطلب دائما (أ) الكائن الحي الذي يحس ويسمى (صاحب الإحساس experiencer و (ب) الشيء أو الشخص الذي يبعث الشعور ويسمى (المثير stimulus). ومعظم الأفعال التي يمكن أن تربط بين اسم حي واسم غير حي تتطلب أن يكون الاسم الحي هو الفاعل وغير الحي (الجماد) المفعول به

He broke the window

She took eight bottles

ويتبع عدد كبير من الأفعال النفسية هذه القاعدة.

They dislike latecomers.

We prefer Dutch chocolate.

هنا وتبدأ المشكلات عندما يستعمل الطلاب الأفعال النفسية التي تستلزم قلباً في ترتيب الكلمات التي تشير إلى (صاحب الاحساس) و (المثير) كما في:

The lesson bores me

The performance amused everyone.

وهذا القلب استثناء للترتيب المعمول به في اللغة الإنجليزية والطلاب الذين تعلموا القاعدة

العامة بطريقتها على الأفعال الاستثنائية أي الافعال النفسية العكسية. (reverse psychological verbs*))

ويأتون بجمل مثل:

He doesn't bother the cat.

(The cat doesn't bother him).

I don't amuse that.

(That doesn't amuse me).

وعند استعمال الأفعال النفسية العكسية بصورة خاطئة مع المثيرات الحية تسمع أخطاء مثل:

Call your mother — She worries you (you worry her).

He doesn't interest that group.

(That group doesn't interest him).

حيث يتغير معنى الجملة أو يصبح غامضاً تماماً.

ويحاول الدارسون الكبار دائماً استعمال تلك الأفعال قبل أن يدرسوا صفتها الاستثنائية فتكون النتيجة خطأً في الاتصال كما توضح الأمثلة السابقة. ونقدم فيما يلي قائمة بتلك الأفعال النفسية العكسية.

بعض الأفعال النفسية العكسية

delight	surprise	bother	mislead
thrill	interest	disgust	shock
charm	fascinate	worry	scare
excite	satisfy	disappoint	frighten
elate	relieve	depress	horrify
impress	overwhelm	bore	insult
please	flatter	confuse	offend

---

* نجد أمثلة لهذه الأفعال في (يعجبني هذا الكتاب) أي أحب هذا الكتاب، (لاتزعجني هذه المشكلات) أي لا أنزعج لمثل هذه المشكلات، (سرني خبر نجاحك) أي سررت من خبر نجاحك (م).

وتنشأ صعوبات مماثلة مع بعض الصفات العكسية التي تسير على نفس هذا النمط وهكذا فبعد أن يتعلم الطلاب استعمال الصفات المنتظمة regular :

He is happy to see you.

We're glad you came.

حيث يكون (صاحب الإحساس) في الموضع الأول نجدهم يستخدمون الصفات العكسية بنفس الطريقة فيأتون بجمل مثل :

She is hard to get any thing done.

I am wonderful to see you.

وفيما يلي قائمة جزئية بالصفات العكسية :

good	possible	terrible
wonderful	probable	awful
important	fentastic	painful
necessary	strange	aimiaple
easy	great	stupid
O.K.	difficult	bad

وبما أن تلك الأنواع من الأخطاء التي تحتوي على التكملات النفسية تؤثر على النظام الكلي للجملة وتؤثر تأثيراً خطيراً على الاتصال فهي إذن أخطاء كلية global . وحيث أن الدارسين يحاولون استعمال تلك الأفعال والصفات في المحادثة الطبيعية فلا بد من توجيه عناية خاصة لتلك التكملات في الصف.

اختيار أنواع التكملات :

هنالك مجال آخر من نحو الإنجليزية تنتج عنه أحياناً أخطاء كلية وهو نظام التكملة ، فالتكملات أو التعابير الثانوية subordinate clauses تتخذ في العادة واحداً من ثلاثة أشكال :

(أ) التعابير التي تبدأ بكلمة (that) كما في مثل :

No one believes that we will survive this

(ب) المصادر المؤولة infinitives :

I want to sleep

(ج) المصادر الصريحة gerunds :

He avoids sleeping noon.

وتنشأ الصعوبات عندما يتحتم على الدارسين اختيار نوع التكملة التي يستعملونها في موقف معين، فالمصادر المؤولة والمصادر الصريحة يغلب استعمالها في الإنجليزية عند جواز حذف فواعلها المستترة لأنها تكرار لاسم وارد في الجملة الرئيسية مثلا:

We plan to go to New York next week

We avoid sleeping noon

ومتكلمو الإنجليزية يعلمون أن الفاعل المستتر في (to go) (sleeping) هو الاسم السابق ذكره في الجملة الرئيسية، وهو (we) وتستعمل المصادر المؤولة عندما يكون فاعلها المستتر هو نفس فاعل الجملة كما في we plan to go حيث أن فاعل to go هو (we) وإلا فلا بد من ورود فاعل للمصدر المؤول كما في جملة:

We want him to go to New York next week.

ويميل الطلاب المبتدئون إلى حذف فاعل هذا المصدر عندما لا يكون الفاعل المستتر هو نفس الفاعل في الجملة الرئيسة وينتج من ذلك جمل مثل:

I couldn't walk yet after the baby was born so the doctor didn't want to go home.

المقصود: didn't want me to go home

Mother has alot of work. Daddy expects to stay her office late.

المقصود: Daddy expects her to stay at her office late.

وعلى الرغم من أن جمل الطلاب تبدو طبيعية فمن الواضح أنها لا تعبر عن الرسالة المطلوبة، حيث أن المتحدثين بالإنجليزية يفسرون التكملة التي لا تحتوي على فاعل للمصدر المؤول على أنها عائدة إلى الفاعل في الجملة الرئيسة.

وبعد أن يتعلم الطلاب الصفة الشائعة للمصادر المؤولة في اللغة الإنجليزية وهي أن الفاعل المستتر للمصدر المؤول هو الاسم السابق، فإنهم يطبقونها على الأفعال التي تشذ عن هذه القاعدة. وتتطلب هذه الأفعال الاستثنائية ذكر الفاعل في كلتا الجملتين الرئيسة والفرعية حتى وإن كان الفاعل واحداً فيهما. ويحاول الطلاب الذين لا يدركون ذلك

والفعل (tell) يتطلب إعادة ذكر الفاعل في الجملة الفرعية حتى وإن كان هو نفس الفاعل في الجملة الرئيسة. وفي الإنجليزية تأخذ تلك الأفعال علامة عبارة that كعبارة فرعية حيث أن عبارة that تتطلب دائماً وجود الفاعل، مثلاً:

He found out he was healthy

He found out to be healthy

He wants to be healthy

وهناك مجموعة من الأفعال الإنجليزية تسير على هذا المنوال، وهي مجموعة صغيرة إلا أنها كثيرة الاستعمال. ونقدم فيما يلي بعضاً من أشيعها:

think	know	find out	report
tell	notice	say	assume
ignore	doubt	acknowlege	

وبما أن الاستعمال الخاطئ لأنواع التكملات لتلك الأفعال يجعل السامع أو القارئ يفسر الرسالة التي يرمي إليها الدارس تفسيراً خاطئاً فإن الأخطاء فيها تكون أخطاء كلية. ولا بد لهذه الفئة من الأفعال الخاصة أن تلقى عناية مبكرة إذا أردنا لكلام طلابنا أن يكون مفهوماً عند استخدامهم لها.

خاتمة وتطبيق على الصف

بعد أن عرضنا مئات الجمل التي أتى بها دارسو الإنجليزية الأجانب لأحكام المفهومية comprehensibility judgements من قبل المتحدثين الأصليين للإنجليزية وجدنا أن أنواعاً معينة منها تؤثر تأثيراً كبيراً في فهم السامع أو القارئ أو عدم فهمها للرسالة. والأخطاء الكلية أو تلك التي تؤثر على النظام الكلي للجملة تعوق الاتصال الناجح في حين أن الأخطاء الجزئية أي تلك التي تؤثر على عنصر واحد من عناصر الجملة لا تعوق عادة هذا الاتصال.

ويتم تدريب معلمي الإنجليزية عادة على تصحيح جميع الأخطاء التي يرتكبها دارسو اللغة إلا أن المعلمين من ذوي الخبرة يعلمون أنه بالرغم من جهودهم في تصحيح أخطاء الطلاب فإن كثيراً من تلك الأخطاء يظل ملازماً للدارسين بعضاً من الوقت كما أن بعضها يظل ملازماً لهم مدى حياتهم.

ومن وجهة نظر الاتصال الناجح فإن تصحيح جميع الأخطاء ليس ضرورياً، وكما رأينا فإن تصحيح خطأً كلي واحد في جملة من الجمل يساعد في توضيح رسالة المتكلم التي يرمي إليها أكثر مما يفعل تصحيح عدد من الأخطاء الجزئية في نفس الجملة. وبالإضافة إلى الحقيقة الواقعة أن بعض الأخطاء أهم من بعضها الآخر فإننا نعلم أيضاً أن البالغين لا يسرهم أن تصحح أخطاؤهم. وأن أي نوع من التصحيح العلني (كما يحدث في الصف مثلا) يسبب حرجاً لمعظم هؤلاء الدارسين. وإذا تكرر فإنه يؤدي إلى فقدان الثقة من جانب الدارس أما تصحيح الأخطاء التي تؤثر في الاتصال الفعلي فتشجع الدارس على رغبته في الاستمرار في تعلم اللغة. وتتحسن قدرة الطالب على الاتصال تحسناً ملحوظاً بينما تبدأ الأخطاء الكلية في الاختفاء. لذلك فإن التصحيح المركز على بعض الأخطاء سيؤدي دون شك إلى أسلوب تعليمي أكثر تأثيراً وامتاعاً من أسلوب التصحيح الشامل أي تصحيح جميع الأخطاء (over out correction). وقد عرض هذا البحث بعض المعايير اللغوية التي يمكن للمعلمين استخدامها في اختيارهم للأخطاء.

وباختصار فإن الأخطاء الهامة هي تلك التي تتضمن جوانب كلية في الإنجليزية (ترتيب الكلمات وأدوات ربط الجمل والمجالات الأخرى من التحوذات الأهمية في تنظيم الأفكار في العبارة).

ولا يقتصر تمييز الكلي والجزئي على تصحيح الأخطاء المختارة، بل يمتد أيضاً إلى ترتيب المادة في المنهج، فبدلاً من التركيز على جانب واحد من الجمل البسيطة مثل This is a pencil إلى أن يحسن الدارس تعلمها، يبدو أن الأجدى من حيث الفائدة والواقعية أن نقدم لطلاب اللغة مدى أوسع لأنواع التراكيب في الأسابيع القليلة الأولى من البرنامج، ونرى مثلاً أن استعمال الجمل المعطوفة وبعض الجمل الفرعية سهل جداً من الناحية التركيبية، إذ أن تركيبها هو نفس تركيب الجملة البسيطة بإضافة يسيرة تتمثل في أداة العطف أو الربط. مثلاً:

This is a pencil, but this is a clock.

This is the dress that she likes a lot.

وكذلك أدوات الربط السببية مثل (because) وأدوات الشرط مثل (if) فهي أيضا مفيدة جداً للمبتدئين:

I enjoy him because he dances well

If you come, I'll cook a turkey

وصحيح أن الطلاب سوف يرتكبون كثيراً من الأخطاء الجزئية عندما يتعلمون تلك الأبنية، كأن يخفقوا الأداة أو الصيغ الزمنية (tenses)، ولكن بما أن الأخطاء الجزئية هذه لا تعوق الاتصال الناجح بأي شكل فسوف يجد الدارس متعة في مقدرته على إيصال مجموعة من الأفكار شبيهة من حيث تعقيدها بما اعتاد أن يعبر عنه في لغته الأصلية ولا حاجة إلى التنويه بأهمية هذا بالنسبة للدارسين الكبار فهم بعد أن يطمئنوا إلى مقدرتهم على الاتصال يصبحون أكثر تقبلاً لتركيزنا على أخطائهم الجزئية.

لقد نبعت التوجيهات الصفية المقترحة هنا من تحليل أخطاء فعلية ارتكبها الطلاب الأجانب في اللغة الإنجليزية. وعلى الرغم من أن معايير الاختيار المقدمة هنا لتصحيح الأخطاء وترتيب مادة المنهج من أهم ما توصل إليه بحثنا إلا أنها ليست معايير شاملة، ومعلمو الإنجليزية للأجانب يقومون، على أي حال، بهذا النوع من تحليل الأخطاء الاتصالية داخل صفوفهم. ويمكن للمعلم بملاحظة أخطاء الطلاب أو تسجيل محادثاتهم أن يطبق حكمه الخاص في اختيار تلك الأخطاء التي تؤثر بصورة أكبر على مفهومية الجمل وبذلك يمكنه أن يضيف إلى التوجيهات المقدمة هنا لتشمل معايير اختياره للأخطاء التي لم يناقشها هذا البحث. وسيكون لمثل هذا المجهود خطوة هامة نحو تحقيق تعليم أجدى واتصال أنجح ودارسين أوفر ثقة.

REFERENCES

Bever, T. G. (1971) The cognitive basis for linguistic structures. In **Hayes, J.** (ed.) *Cognition and the development of language*, New York, John Wiley & Sons, Inc.

Brown, R. (1973) *A first language*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

Burt, M. K. and C. Kiparsky. (1972) *The Gooficon: a repair manual for English*. Rowley, Massachusetts, Newbury House.

Corder, S. P. (1967) The significance of learner's errors. **IRAL,** *5, 161-69*.

Dulay, H. C. and M. K. Burt. (1972) Goofing: and indicator of children's second language learning strategies. *Language Learning, 22, 235-252*.

Dulay, H. C. and M. K. Burt. (1973) Should we teach children syntax? *Language Learning* 23, 2, 245–258 and reprinted in R. L. Light and M. Gutierrez (eds.) *Handbook for ESL teachers*. New York, New York State Department of Education, 1974.

Dulay, H. C. and M. K. Burt. (1974) Errors and strutegies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 8, 129-136.

Dulay, H. C. and M. K. Burt. (1974) Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 1, and reprinted in *Working Papers on Bilingualism*. No. 2. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Canada.

Duskova, L. (1969) On sources of errors in foreign language learning. **IRAL,** 7, 1, 11-36.

Ervin-Tripp, S. (1970) Structure and process in language acquisition. In **J. Alatis** (ed.) *21st Annual Georgetown Roundtable on Language and Linguistics*. D. C., Georgetown University Press.

George, H. V. (1972) *Common errors in language learning*. Rowley, Massachusetts, Newbury House.

Granberg, W. (1971) An error analysis in German of first-year university students. In Perren and Trim (eds.) *Applications of linguistics*. Papers from the Second International Congress of Applied Linguistics. Cambridge, England, Cambridge University Press.

Greenberg, J. H. (1961) Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. In J. H. Greenberg (ed.) *Universals of language*. Cambirdge, Massachusettts, M.I.T. Press.

Olsson, M. (1972) Intelligibility: A study of errors and their importance. Department of Educational Research, Gothenburg School of Education, Over Husargatan 34, S-413 14, Gothenburg, Sweeden.

Politzer, R. and A. Ramirez. (1973) An error analysis of the spoken English of Mexican- American pupils in a bilingual school and a monolingual school. *Language Learning, 23,1*.

Richards, J. (1971) Error analysis and second language strategies. *Language Sciences, 17*.

Sampson, G. and J. Richards. (1974) The study of learner English. In J. Richards (ed.) *Error Analysis: Perspectives of second language acquisition*. London, Longmans.

المحاكاة وتصويب الأخطاء في تعلم اللغة الأجنبية

فريدا هولي وجانيت كنق Freda Holley & Janet King

١ ـ مقدمة

يهدف هذا المقال إلى التعرف على مدى تأثير الطريقة المتبعة حالياً في تصويب الأخطاء على أداء الطالب في اللغة الأجنبية، ويقترح تعديلات جديدة على تلك الطريقة وقد بنينا اقتراحاتنا الجديدة هذه على اعتقادنا بأن إصرار المعلم الدائم على الدقة النحوية وحرصه على إلزام الطلاب بها يعوق انطلاق قدراتهم التعبيرية ولقد أكدت البحوث مؤخراً على أن هذا الحرص ليس ضرورياً بل إنه مما لا ينصح به. والمبدأ الذي نعتمده في هذا قائم على دراسات أجريت مؤخراً حول اكتساب الطفل لغته الأم وعلى مراقبة النتائج في تجربة لتعليم اللغة الأجنبية قمنا بتسجيلها على الفيديوتيب.

تعتمد التجارب التعليمية الراهنة في مجملها اعتماداً كبيراً على افتراض أن الأطفال يكتسبون لغتهم الأم عن طريق المحاكاة imitation وأن هذه العملية يمكن أن تنطبق على تعليم اللغة الأجنبية وذلك بحفظ الحوارات والتدريبات على التراكيب[١] وتعوّل معظم الكتب المدرسية تعويلاً كبيراً على الحفظ والمحاكاة، ويتم تدريب معلمي اللغات الأجنبية على القيام بالتصحيح الفوري المستمر لاستجابات الطلاب في مجالي القواعد والنطق افتراضاً بأن التعليم الصحيح إنما يتأتى بملاحقة أخطاء الطالب بهذا التصويب، وهذا الافتراض مشكوك في صحته[٢]، فلقد أوضحت الأستاذة كوك Cook أن التوقعات التي يسترشد بها المعلمون حول أداء طلابهم لا تتوافق أصلاً مع الحقائق المقررة حول اكتساب

---

١ ـ Robert Lado, *Language Teaching*, New York: Mc Graw-Hill, 1964, PP. 61 - 62.

٢ ـ Leon A. Jakobovits, «Research Findings and Foreign Language Requirements in College and Universities», *Foreign Language Annals*, III, 1969, p. 445.

الطفل لغته الأولى(٣) فقد دلت البحوث الحديثة في مجال لغة الطفل على أن الطفل لا يتعلم الكلام بالمحاكاة ومحاولة الاقتراب من طرائق البالغين فحسب بل إنه يقوم بتكوين افتراضاته عن اللغة التي يسمعها ثم يكون القواعد الخاصة به في مراحل متتابعة(٤) فالعملية إذن لا تقتصر على مجرد الترديد الأعمى إذ أن الطفل يعدّل ويطوّر من قواعده في محاولة لتقريبها لما يسمع من كلام البالغين.

وقد أشار مكنيل **McNeil** اعتماداً على مواد أعدتها ايرفن تريب **Ervin–Tripp** عن تعلم الأطفال صيغة الماضي في الإنجليزية إلى أن الأطفال كأنما يتعلمون الصيغ الصحيحة للأفعال الشاذة **strong verbs** مبكراً لينسوها فيما يبدو عندما يضيفون إليها تصريف الأفعال المنتظمة(٥) **week verbs** ومن البديهي أن تدريبات الترديد التي يقوم بها أولئك الأطفال للصيغ غير القياسية أقل أهمية بالنسبة لهم من أنماط الأفعال المنتظمة القياسية التي يكتسبونها مؤخرا. وترى كوك **Cook** أن هذه الحالة تسير في اتجاه يكاد يكون عكسيا عند تدريس اللغة الثانية إذ يعتبر التدريب فيها أهم عنصر، وتنبهنا كوك **Cook** إلى أن إدراك الأنماط قد تكون أهميته أكبر من التدرب عليها وهو أمر تتأكد صحته في حالة اكتساب الطفل للغة(٦).

---

٣ ـ **Vivian Cook**, «The Analogy between First and Second Language Learning», *International Review of Applied Linguistics* VII, 1969, pp. 207 - 216.

٤ ـ من غير الصحيح بالطبع أن يفهم أن في مقدور أي شخص معرفة الطريقة التي يكتسب بها الأطفال اللغة، وقد قامت سوزان ايرفن تريب Susan Ervin–Tripp بفحص النظريات الرئيسية:

١ ـ محاكاة الجمل الصادرة من الكبار مع التخلص التدريجي من الاختصارات والأخطاء.

٢ ـ استيعاب الأطفال لقواعد كلام البالغين مع الوقوع في أخطاء عشوائية عند التكلم.

٣ ـ النظم المتتابعة مع ازدياد التعقيد، وقد وصلت الباحثة إلى نتيجة بأن تلك النظريات في أبسط أشكالها تبدو جميعاً خاطئة على أن النظرية الثالثة أقرب للحقيقة من حيث أن «أي نظام للتحليل يغفل لغة الطفل ذات التركيب الخاص والمحكومة بالقواعد أو يغفل التغيرات التدريجية في تلك القواعد تعارضه بالبديهة كل مستويات السلوك اللغوي للطفل». انظر Imitation in Children Language في كتاب *New Directions in the Study of Language,* edited by **Eric H. Lenneberg,** Cambridge, Massachusetts, M.I.T. Press, 1967, pp. 184 - 188.

٥ ـ **David McNeil**, Developmental Psycholinguistics, in *The Genesis of Language*, edited by **George Miller** and **Frank Smith**, Cambridge, Massachusettts M.I.T. Press, 1966 pp. 70 - 71

٦ ـ **Cook**, P. 216.

وبطبيعة الحال فإن الأطفال يحسون الفروق بين قواعدهم والقواعد التي يستعملها الكبار ونستدل من دراسة قام بها الأساتذة شيلي Chipley وسمث Smith وغلايتمان Gleitman على أن الأطفال يستجيبون على أكمل وجه للأوامر التي تتضمن المستوى التالي من مستويات تطورهم اللغوي(٧)، فطفل السنتين الذي يعبر عن معانيه بكلمة واحدة يستجيب استجابة تامة للأوامر التلغرافية المكونة من كلمتين (ارم كرة) ويستجيب الأطفال في المرحلة التالية لهم والذين يعبرون عن معانيهم بكلمتين إلى الأوامر التي تتضمن ثلاث كلمات (ارم لي كرة) رغم أنهم يعبرون عن هذه الجملة بكلمتين (ارم كرة) ولكن كلتا المجموعتين من الأطفال تظهر عدم استجابتها للأوامر التي تشتمل على أكثر من مستوى واحد فوق مقدرتهم التعبيرية، فمن الطبيعي إذن أن التصويب الذي تقدمه للطفل متجاوزاً حدود استيعابه هذه يظل بعيداً عن إدراكه ولا يؤدي إلى أية نتائج.

أما القول بأن الأطفال يتعلمون لغاتهم من خلال تصويب البالغين وبخاصة أمهاتهم لهم فقول يحتاج إلى تحديد أكثر لأن الاهتمام هنا يكون بصحة المعنى أكثر منه بالصحة النحوية(٨)، فنجد أن التعزيز يحدث للكلام الصحيح أو القريب من الصحة إذا كان معبراً عن المعنى بغض النظر عن صحته النحوية أو عدمها، فالطفل لا يحتاج إلى استعمال الشكل الصحيح حتى يفهمه سامعوه وهو، بعكس دارس اللغة الأجنبية، له حرية الخطأ في سبيل أن يطور من قواعد الكلام لديه ونحن لا نطالبه إلا بما يعبر عن حاجته في أي صورة من الصور ولا نؤاخذه على خطئه واستجابتنا له تكون بحسب محتوى الكلام وليس بصحة القواعد فيه ـ وللطفل كذلك حرية (اللعب) أو التصرف باللغة أكثر مما هو متاح للدارس اللغة الأجنبية، وهي حرية ليس مجالها المنزل فحسب بل إنها تتاح له أيضا في اتصاله بالأطفال الآخرين ممن تكون قواعد كلامهم هي الأخرى غير مكتملة، أو غير صحيحة إذا قيست بقواعد لغة الكبار.

وقد أجرى الأستاذ كازدن Cazden بحثاً في تطور الكلام لدى مجموعتين من الزنوج من الطبقة الدنيا، وكانت كل مجموعة تتلقى توجيهات شفهية بطريقة تختلف عما تتلقاه

---

٧ ـ Shiply, E.F. Carlota ,S. Smith and Lila, R. Gleitman, A study in the Acquisition of Language: Free Response to Commands, *Language*, 45, 1969, pp. 332 - 342.

٨ ـ Roger Brown and Ursula Bellugi, Three Processes in the Childs Acquisition of Syntax, *New Directions in the Study of Language*, edited by Eric H. Lenneberg, Cambridge, Massachusetts M.I.T Press, 1967, pp. 143 - 144.

الأخرى، ففي المجموعة الأولى كان المعلم (يوسّع) وبالتالي (يصوّب) كلام الأطفال، أما في المجموعة الأخرى فقد كان يكتفي بتقديم نماذج للتراكيب الجديدة، وقد ظهر أن المجموعة الثانية كانت أسرع في تعلمها اللغة من المجموعة الأولى[٩].

إن نتائج دراسات اكتساب الطفل للغة يجب أن تحفز معلمي اللغات الأجنبية إلى إعادة النظر في أساليب التدريس الصفّية السائدة خاصة ما يتعلق منها بتصويب أقوال الدارسين فيستمعوا إليهم بل يشجعوهم على أن يأتوا بجمل غير نحوية مقارنة بجمل متكلمي اللغة الأصليين وذلك لكي تتيح لهم فرصة يكونون فيها عدداً من الافتراضات حول عمل اللغة. وتذهب كوك Cook إلى أن توجيه الدارس إلى ملاحظة الأشكال اللغوية وإتاحة الفرصة له «للعب» الشفهي بها قد يكون أكثر فائدة من تمرينات الترديد. وقد قمنا بتجربة ذلك في أحد الصفوف التي تتبع نظام التدريس المصغر Micro-teaching.

٢ ـ طريقة العمل داخل حجرة الدراسة[١٠]

قام بتنفيذ البرنامج (طلاب ـ معلمون) من قسم اللغة الألمانية وتم تقسيم العمل بينهم بحيث يقدم كل ثلاثة منهم درساً مترابطاً لخمسة أو ستة من الدارسين تم اختيارهم عشوائياً من أفراد المستوى المطلوب، وخصصت خمس دقائق لكل مدرس لأداء عمل معين تبنى عليه الخطوات الأخرى، فإذا كان المطلوب تدريس الحوار الأول فإن هذه الخمس الدقائق تستغل في تهيئة المجموعة أو الأفراد عن طريق المحاكاة، وتخصص الفترة التالية للأسئلة والإجابات حول الحوار أما الفترة الأخيرة فيحاول فيها المعلم (اللعب) اللفظي وتوسيع (أي تصويب) الجمل التي يأتي بها الدارسون في هذه المحاولة للعب اللفظي، فإذا كان الحوار متعلقاً بسيارة جديدة مثلاً يسأل المعلم الطلاب عن سيارة قادوها من قبل ويحاول ربط المجموعة في مناقشة حرة بتركيز خاص على المحتوى التعبيري أكثر منه على مراعاة الصحة النحوية، هذا وقد كان اختيار الدارسين من طلاب المستوى الأول إلى الثالث وذلك حتى نضمن وجود تفاوت ملحوظ في قدراتهم في الحلقات المختلفة التي تم تصويرها.

وبغض النظر عن قدرات (الطلاب ـ المعلمين) في أدائهم المهمة التدريسية المقررة عليهم، لاحظنا أنهم كانوا يبالغون في تصويب أخطاء الدارس بصورة مستمرة وكان من

٩ ـ Courtney Cazden, Environmental Assistance to the Child's Acquisition of Syntax, *unpublished dissertation*, Harvard, 1965.

١٠ ـ رغم أن التجربة التي قمنا بعرضها مبنية على أساس عمل تم مع طلاب السنة الأولى بالجامعة فإن المادة اللغوية توحي بأن ما افترضناه يمكن أن ينطبق على الطلاب في مستوى المدارس العليا والابتدائية.

جراء ذلـك أن احتكـروا وقت الصف في المنـاقشـة والشـرح (مـع إغفالهم تدريبات المتابعة) وأكثروا من استعمال اللغة الإنجليزية.

وفي محاولتنا التعرف على ظواهر أو إجراءات عامة للتصويب الذي كان يتم استنتجنا التالي:

١ ـ كان تردد الطلاب يقابل بتصويب سريع من قِبل المعلم.
٢ ـ الاستجابات التي تعتبر غير صحيحة يوقف الطالب عندها قبل إكمالها.

وقد بدت الحلقات التلفزيونية الأولى ميتة لا روح فيها لذلك قررنا أن نجعل المعلمين يحثـون الطـلاب على الاستجابة بتشجيعهم على التحدث باللغة المدروسة (الألمانية) ونبهنا المعلمـين ألا يظهـروا عدم استحسـانهم الفـوري للاستجـابـات الخـاطئة نحوياً كما أعددنا خطـوات لمعـالجـة تردد الـدارسـين وهفـواتهم النحوية وكذلك أعددنا طريقة لتنظيم مقاطعة المعلم للدارسـين... فعنـدمـا يتردد الطـالـب في الإجابة لا يتدخل المعلم لفترة تتراوح بين الخمس والعشـر ثوان، وإذا بدا للمعلم أثنـاء هذه الفترة أن الدارس لن يتمكن من الإجابة فله عدة اختيارات:

أولاً ـ إعـادة صيـاغـة السـؤال مع تخفيض عدد الكلمات بحيث يكـون التركيز على كلمات المحتوى أكثر منه على الكلمات الوظيفية[١١].

المعلم Warum ist er so spat nach House Gekommen?
(لماذا حضر إلى منزله متأخرا؟)
الطالب (تردُّد) ....Er

---

١١ ـ يوضح براون Brown وبيلوجي Bellugi هذا التمييز على الوجه التالي:

«الصيغ التي يمكن الاحتفاظ بها هي الأسماء والأفعال وفي بعض الأحيان الصفات، وتلك أقسام الكلام الثلاثة الكـبرى والمفتـوحـة «open» في اللغة الإنجليزية، وعدد الصيغ في أي قسم من هذه الأقسام كبير جداً ويحتمل الزيادة دائماً وأحياناً تسمى الكلمات التي تنضوي تحت هذه الفئات كلمات المحتوى لأن لها محتوى دلالياً.

أمـا الصيـغ التي يمكن حذفهـا فهي التصريفات والأفعال المساعدة والأدوات وحروف الجر والروابط وتنمى تلك الصيـغ إلى فئـات نحـويـة محدودة (closed) وقليلة القـدر وكـل فئـة واحدة منها تحتوى على عدد قليل من الصيـغ من الصعـوبـة أن تضـاف إليهـا صيـغ أخـرى جديـدة، وهذه الصيغ التي يمكن حذفها يطلق عليها اللغويون أحيانا اسم (الكلمات الوظيفية) لأن وظائفها النحوية أكثر ظهوراً من محتواها الدلالي.

المعلم Warum kommt er spat لماذا تأخر

وأوعزنا إلى المعلمين بقبول الإجابات المعبرة عن المعنى دون اشتراط للصحة النحوية على أن يقوم المعلم من بعد بتعديلها في الأشكال الصحيحة :

الطالب Herr Brown Schwimmen

السيد براون يسبح

المعلم (صواب ـ مشيراً إلى المحتوى)

Herr Brown geht heute Schwimmen

السيد براون ذهب اليوم للسباحة

وعادة لا نطلب من الدارس تكرار الشكل الموسع (المصوّب) وذلك بناء على الافتراض بأن قدرته اللغوية أدنى بعدة مستويات من تلك العبارات الطويلة وإذا كان التوسيع الذي يقوم به المعلم يتجاوز الصيغ النحوية المألوفة للطالب بعدة مستويات فإنه يشعر بضيق بهذا التكرار مثلما يشعر بذلك الطفل الذي يتلقى توجيهات في القواعد تتجاوز قدرته الاستيعابية .

ثانياً ـ التلميح Cueing

يقدم المعلم تلميحاً للطالب بدلاً من إعطائه الإجابة الصحيحة ويستعمل المعلم في ذلك تنويعات نحوية على كلمات المحتوى الأساسية ، مثلاً :

الطالب Sie hat dort.....

هي . . . . . هناك

المعلم Wohnen, whonte.....

تسكن ، سكنت

الطالب (gewohnt) Sie hat dort gewohrt

هي سكنت ، قد سكنت هناك

وقد وجدنا أن مثل هذا التوجيه يأتي بنتائج حسنة جدا إذ أن الدارسين كانوا في معظم الأحيان يهتدون إلى الصيغة المطلوبة . ولأسلوب التلميح هذا عدة ميزات أخرى منها أن استجابة الطالب تنبه المعلم إذا ما كانت الصيغ التي يستعملها هي في حدود حصيلة الطالب أم لا . وقد تكون فرصة الإحساس بالإنجاز لدى الدارس من أهم حسنات هذا الأسلوب ، ذلك أن لمشاركته النشطة مزية نفسية تفوق ما يجده في عملية التكرار السلبي .

ثالثا ـ توليد الجمل البسيطة

هنا يحاول المعلم أن يبين لسائر الطلاب في الصف أنهم قادرون على تكوين جمل باستخدام بنية ناقصة أتى بها أحدهم.

الطالب (أ): Sie hat da.....

هي . . . . . هناك

Was kann sie alles machen? Sie hat da.....

المدرس: ماذا يمكن أن تفعل هناك؟ هي . . . . هناك

الطالب (ب): geschrieben, Sie hat da geschrieben

هي كتبت هناك

الطالب (ج): Sie hat da gesessen

هي جلست هناك

إن أربعاً أو خمساً من مثل هذه الجمل تتيح التنويع و(اللعب) المرغوب فيه باللغة ويمكن للمعلم أن يشجع الدارسين على تبادل المعلومات الشخصية التي تؤكد تعزيز المحتوى وذلك بتغير الضمير (هي) إلى المخاطب (أنت) مثلاً، كأن يسأل: (ماذا فعلتَ اليوم؟).

وسوف يعتاد الدارسون في زمن وجيز على هذه الفكرة في توليد الجمل، أما الذين يعجزون منهم عن الإجابة عن أسئلة محددة فإن فرصتهم في المشاركة ستزداد عند تخفيضنا للقيود الموضوعة على التعبير.

وبسماح المعلم لمدى أوسع من الإجابات المقبولة استطاع أن يهيىء ظرفاً تعليمياً قريب الشبه بالظرف الذي يمر به الطفل عندما يتعلم لغته إذ يكون أمام الدارس كثير من الاحتمالات الصحيحة بدلاً من تقييده بعدد محدود جداً من الاحتمالات.

ولأغراض تدريب المعلمين قصرنا أعمال المراجعة على إعادة الصياغة rephrasing (الاختصار أو التوسعة بالتركيز على كلمات المحتوى) والتلميح Cueing وتوليد الجمل، وقد ظهر لنا أن فيما يربو عن ٥٠٪ من الحالات التي تم تصويرها لم تكن هناك حاجة إلى أي إجراءات تصويبية، وقد نجحت فترة صمت المعلم والتوقع الصامت المصاحب لها في خلق أجواء باعثة على الاستجابة، كما أن الفترة الممنوحة للدارس ليستجيب خلالها لم تكن

مشحـونـة بالتوتر كما كان الأمر عند تصويب المعلم للدارسين، ولم تؤثر فترات الصمت على سرعة سير الدرس. وقد استنتجنا أن تصويب المعلم وشرحه وإعادة صياغة الأسئلة يستغرق من وقت الصف مدة لا تقل إن لم تزد عن ثواني الصمت الإضافية (التي منحناها للدارس).

٣ ـ إرشـــادات

كيف يمكن للمعلم أن يهيىء لوضع إذا أخطأ فيه الدارس لا يشعر بعبء خطئه وفي نفس الوقت يشجعه على تقويم أقواله فيقبل أو يرفض افتراضاته اللغوية التي أتى بها؟ لقد رأينا في سبيل ذلك ما يلي:

١ ـ أن يسمح المعلم للطالب بإكمال جملته حتى وإن كانت غير صحيحة دون أن يقاطعه.

٢ ـ يقوم المعلم بتعديل الاستجابة الخاطئة التي تصدر من الطلاب ويستبدل بالصيغ الخـاطئـة صيغـاً نحوية صحيحة عند الضرورة على ألا يلفت النظر إلى ما قام به بأية طريقة أخـرى وأن يثني على جهـد الطـلاب لمجـرد التعبير عن أفكارهم باللغة الأجنبية، ويوضح الحوار التالي هذا الأسلوب:

المدرس: Wem gehort das Auto?

الطالب: Das war ihres* Auto.

المدرس: Ja. Das war ihr Auto.

فالمـدرس يثني هنـا على الصحة الموضوعية أي صحة الفكرة، ولا يلفت الأنظار إلى الخطأ النحوي في نهاية الضمير (ihres).

وقـد أكـدت لنـا إعـادة عرض الفيلم حقيقـة أن الإجـراء التصـويبي العـادي يربك الـدارس ويجعله لا يفـرق بين صحـة التعبير من حيث نقله لفكرته من جهة وصحته النحوية من الجهـة الأخـرى، فمثـلا لو علق المعلم في الـوضـع السـابق بقوله (Nein, Das war ihr Auto) فمن المحتمـل أن يعـتري الـدارس الشـك ليس بشأن الصحـة النحوية وحدها بل أيضا بشأن قدرته التعبيرية.

---

* الخطأ هنا في استعمال ضمير الملكية يقوّمه المدرس دون إشارة إليه (م)

ويلاحظ أن الطفل الذي يتعلم اللغة ونظيره الذي يدرس اللغة في بلد أجنبي يشتركان في ميزة يحرم منها الطالب في قاعة الدراسة، وهي أن ما يقدم لهما من تصويب يتعلق بقدرتهما على الإفهام في حين أن ما يوجه للدارس في قاعة الدراسة يتعلق عادة بأخطائه النحوية وليس بقدرته على توصيل أفكاره لمن يستمع إليه.

إن مطالبتنا بالدقة النحوية لا بد أن تتعارض بصورة مباشرة مع الاستعمال الطلق للغة من قبل الدارس على أنه يمكن تقليل نسبة هذا التعارض بوضع شروط دقيقة لأشكال التصويب المقدمة وللحالات التي ينصح فيها بإجرائه. وقد وجهنا الطلاب المعلمين ليعتبروا الخطأ هو ما شاع بين مجموعة الدارسين كلها أو ما يكون ذا علاقة بالمادة التي تم تقديمها في الدرس موضوع التعلم نفسه ويتوجه المعلم بالتصويب إلى كافة أفراد الصف وليس إلى فرد بعينه ويلي شرح المعلم التدريبات أو النماذج المرئية التي تتخذ كأساس لتوليد الجمل.

وفي درس لتقديم الأفعال المساعدة عولجت مشكلة الدارس فيما يتعلق بترتيب الكلمات على النحو التالي:

(تذكروا أننا إذا استعملنا الفعل المساعد في جملة فإن الفعل الثاني يأتي في نهاية الجملة، كما في الأمثلة على السبورة أو العارض فوق الرأس):

Er Kann heute Studieren
Wir mussen Chemie lernen

أكمل:

Du sollst jetzt........
Er will nicht.........

فالمعلم هنا لا يقدم شرحاً مفصلاً لترتيب الكلمات في اللغة الألمانية عند استعمال الأفعال المساعدة بل يقدم بدلاً من ذلك قاعدة جزئية سوف تعدل في وقت لاحق عند تدريس تقديم الزمن الماضي أو عند دراسة نقل الكلمات من مواقعها. وعملية التصويب تتضمن في أغلب الأحيان مواجهة الطالب بالقواعد الشاملة التي تنطوي عليها المقدرة المكتملة لمتحدث اللغة الأصلي مما لا يتيح له استيعاب تلك القواعد على مراحل بالطريقة التي يبدو أن الطفل يتبعها.

وبإثارة استجابات الطلاب كأساس للعمل المكتوب على السبورة يكون المعلم قد عيّن الحدود التي يمكن فيها لأفراد الصف أن (يلعبوا) فيها بالألفاظ ويجربوا الافتراضات

النـاقصـة التي قدمت لهم، وقـد شجعنا الطلاب على تطوير قدرتهم في التمييز بين الأشكال الصحيحـة وغـير الصحيحـة نحـويـاً واستخدمنا لذلك وسيلة بسيطة هي اختيار واحدة من صيغتين أعدهما المعلم، فيمكن له أن يسأل مثلاً :

ماذا تقول في الألمانية هل : Wir konnen singen das Lied?

نستطيع أن نغني الأغنيـة؟

أم :

نستطيع (الأغنية) أن نغني؟ Wir konnen das Lied singen?

وفي سبع حالات من مجموع الإحدى عشرة حالة استطاع الدارسون أن يتعرفوا على الاستعمال الصحيح المقدم من قبل المعلم برغم أنهم لم يكونوا قادرين على الإتيان بالأشكال الصحيحة بأنفسهم.

إن الافتراض الأساسي وراء الخطوات السابقة هو أن المتطلبات الصارمة إزاء الصحة النحـويـة ليست غير واقعيـة فحسب بل إنهـا أيضـاً ضارة في تعلم اللغـة الثـانيـة وبدلاً من الانشغـال بتصـويبـات شكلية لأخطاء الدارسين الأفراد ينبغي أن يوجه المعلم مساعدته من أجل تمكين الدارسين بالصف من اكتشاف ما يمكن عمله بطريقة صحيحة في حدود معلومة ويجب أن ننظر إلى أخطاء الدارسين بوصفها ملمحاً ضرورياً للتجريب في اللغة، ومثل هذا التجريب قد تكون له أهمية تدريبات الترديد إن لم يتفوق عليها، وكما يحدث للطفل في المنزل وللدارس البالغ في بلد أجنبي فإن تبادل الأفكار بصورة ناجحة في الصف يجب أن يحظى منا بالتشجيع والثناء سواء تم التعبير عن الأفكار بصورة صحيحة أو خاطئة نحوياً.

ولقد اقتنعنا بأن الأساليب المبنية على الافتراضات الآنفة الذكر قد أدت إلى أكبر قدر من مسـاهمة الـدارسين ومشاركتهم للمعلم، وبقي أن تجرى دراسات لمعرفة إذا ما كان تعلم الدارسين سيزداد فعلاً باتباع هذه الطريقة لفترة طويلة.

الخطأ في تحليل الأخطاء

جاكلين شاختر Jacquelyn Schachter

أسفر النقاش الحاد حول قيمة فرضية التحليل التقابلي خلال العشر سنوات الماضية عن اتجاهين متميزين: التحليل التقابلي المسبق apriori (C A) ويسمى أيضا التنبؤ predictive أو الصورة القوية للفرضية strong version ، والتحليل التقابلي اللاحق apsosterio (C A) ويسمى أحياناً التحليل التوضيحي explanatory أو الصورة الضعيفة للفرضية weak version . ويبدو أن هذا التمييز الاصطلاحي (مسبق مقابل لاحق) apriori vs. aposteriori الذي اقترحه قرادمان Gardman (١٩٧١) أميل إلى الناحية الوصفية وأبعد عن الجانب التقويمي من تمييزي قوي مقابل ضعيف أو تنبؤي مقابل توضيحي. ويعرف التحليل التقابلي المسبق بأنه تحليل النظم الصوتية والصرفية والنحوية أو غير ذلك من فروع النظام للغتين خطوة خطوة - وإذا عرض على الباحثين وصف لغوي لواحد من تلك النظم في اللغتين (أ) و(ب) فبإمكانهم أن يحللوا النظامين ويكتشفوا وجوه التشابه والاختلاف فيهما، ويقوم الباحثون بذلك العمل بهدف إعطاء تنبؤات حول نقاط الصعوبة بالنسبة لمتكلم اللغة (أ) مثلاً الذي يحاول تعلم اللغة (ب) افتراضا بأن التشابه سوف يكون سهل التعلم بينما يصعب تعلم الاختلافات ويعترف دعاة التحليل التقابلي المسبق عادة بأن التنبؤ بمجالات الصعوبة لا يفسر كل المشكلات التعليمية التي تظهر في قائمة الدرس، فهناك مشكلات تنشأ عن المتغيرات variants مثل التدريس السابق ودوافع التعلم. أما مؤيدو التحليل التقابلي اللاحق فيتخذون في أسلوب عملهم اتجاهاً آخر. فبافتراض أن عملية تحليل الأخطاء قد كشفت أن متكلمي اللغة (أ) يخطئون بصورة متكررة في تركيب بعينه أثناء محاولتهم تعلم اللغة (ب) يقوم الباحث بتحليل البنية في اللغة (ب) والبنية التي يمكن مقارنتها بها في اللغة (أ) وذلك من أجل اكتشاف سبب حدوث الأخطاء. ولقد اعتبر التحليل التقابلي اللاحق فرعاً في الحقل الأشمل وهو تحليل الأخطاء ويرى مؤيدو اتجاه تحليل الأخطاء لدراسة اكتساب اللغة الثانية أن كلا من اللغوي والمعلم قد غالى في اهتمامه بالتنبؤ

حول ما سيفعله الدارس ولم يهتما اهتماماً كافياً بما يقوم به الدارس فعلاً. ويؤكد هؤلاء على قولهم بأن عدداً كبيراً من أخطاء تعلم اللغات ليس ناتجاً من تداخل اللغة الأصلية بل من الاستراتيجيات التي يستخدمها الدارس في تعلم اللغة الهدف، وكذلك من التداخل بين العناصر المختلفة في اللغة الهدف (المدروسة) وهناك دلائل كافية في هذا المجال تؤيد ما يذهبون إليه وتؤكد أن دراسة الأخطاء أداة مفيدة في دراسة اكتساب اللغة الثانية.

ولكن هناك عدداً من الباحثين يتبنون موقفاً أكثر تطرفاً (لي W.R. Lee ١٩٥٧) هوبتمان وجاكسون R. Whiman and Jackson (١٩٧٢)، قرادمان H. Gradman (١٩٧١)، رتشي W. Richi (١٩٦٧) إذ يرون أن الصورة المجدية الوحيدة للتحليل التقابلي سواء في الصف أو للبحث في اكتساب اللغة الثانية هي التحليل التقابلي اللاحق. ويرد في المقالات المتعددة التي تعارض التحليل التقابلي المسبق اعتراضان يتكرران من حين لآخر، أولهما: هو أن التحليل التقابلي المسبق يتنبأ أحياناً بصعوبات لا تحدث خاصة في الوحدات النحوية الفرعية مما ينتج عنه ضياع للوقت في قاعة الدرس، وقيل إن التنبؤات الخاطئة إذا نتجت عن استخدام فرضية مسبقة فإن الفرضية نفسها لا بد أن تكون خاطئة أما الاعتراض الثاني الذي يتردد كثيراً فهو أن التحليل التقابلي اللاحق يختصر الطريق ويغني عن طول التحليل التقابلي المسبق ورتابته، وهو يمكن الباحث من تركيز جهده وانتباهه على تلك المجالات التي برهن تحليل الأخطاء على صعوبتها. ومن الضروري في هذه النقطة أن نوضح الفرضيات الأساسية التي تحكم المنهج التقابلي اللاحق خاصة وأن دعاته قد فشلوا في ذلك والفرضية الأساسية هي أن تحليل الأخطاء يقتصر على كشف الصعوبات التي يواجهها الدارسون، وأن الصعوبات في اللغة الهدف تظهر في صورة أخطاء في الأداء. أما الفرضية الثانية فهي أن شيوع أخطاء محددة يثبت الصعوبة النسبية لتلك الأخطاء.

ورغم أن الاتجاه اللاحق تبدو فيه، للوهلة الأولى، ميزات معينة فإني أرى أن ضعف هذا الاتجاه أكثر خطورة من ضعف الاتجاه التقابلي المسبق، وفي كليهما ضعف في التحليل التقابلي للأنظمة الصوتية وهو المجال الذي يكثر فيه هذا النوع من الدراسة وذلك لأسباب سأحاول شرحها فيما بعد. أما ضعف التحليل التقابلي اللاحق والذي يعزى إلى الفرضيتين السابقتين فيتضح غاية الوضوح في مجال (النحو).

ولتأييد ما ذهبت إليه سأعرض هنا حقائق معينة بدت لي بشأن الصعوبات التي تواجه مجموعات مختلفة من الطلاب الأجانب في تعلمهم جملة (صلة الموصول) في اللغة الإنجليزية ـ وكخلفية لهذا البحث قارنت استراتيجيات التحديد الأساسية في صياغة صلة الموصول

المحـددة الـرئيسـة major relative clause formation في أربع لغات متباعدة هي الفارسية والعربية والصينية واليابانية وقارنتها باستراتيجيات صياغة صلة الموصول المحددة R C F في اللغـة الإنجليـزيـة واستطعت من هذه المقـارنـة أن اتنبأ بمجـالات الصعـوبـة المحتملة للمتحـدثـين من كل مجمـوعـة عنـد استعـالهم صلة المـوصول في اللغة الإنجليزية. ولم أقم بمحـاولـة لترتيب درجـات الصعـوبـة لشعـوري بأن ذلـك سابق لأوانه، ثم قمت بتحليل كتـابـات حرة (دون تقييـد للأبنيـة) لبعض الطـلاب النـاطقين بالفارسية والعربية والصينية واليـابـانيـة ممن يدرسـون في معهـد اللغـة الإنجليزية بجامعة جنوب كاليفورنيا. وكان هناك خمسـون موضـوعـاً إنشـائيا خمسة وعشرون منها للفصول المتوسطة وخمسة وعشرون للفصول المتقـدمـة. واستخـرجت كل جمل صلة الموصول من تلك القطع الإنشائية وحللتها بناء على المعايير التي سأذكرها عما قليل وكان منطلقي أن دعاة التحليل التقابلي اللاحق إن كانوا محقين فيـما ذهبـوا إليـه فإن المعلومـات التي حصلت عليهـا من المقارنة المسبقة ستكون أقل فائدة في تفسير الأخطاء إذا ما قورنت بما يحصل عليه باحث آخر من تحليل الأخطاء والتحليل التقابلي الـلاحق فقـط. وكـذلـك إذا صح زعم دعـاة التحليل التقابلي اللاحق فيما ذكروه فيجب أن أكون قد تنبأت بصعوبات لم يثبتها الواقع.

وقد حصلت على معظم المعلومات عن استراتيجيات صياغة صلة الموصول المحددة في اللغـة المعينـة من عمـل كينيـان E. Keenan وكومرى B. Comrie (١٩٧٢) اللذين قاما ببحث استراتيجيات صياغة صلة الموصول المحددة في حوالي أربعين لغة ومادة دراستهما غنية ومعقدة بحيث يصعب عرضها بصورة موجزة وافية في هذا المقام. وما سأفعله هو أني سأذكر ثلاثـة أبعـاد رئيسيـة يمكن أن تختلف فيهـا اللغـات من حيث اسـتراتيجيـاتها المستخدمة، وسأقصـر الحـديث في وصفي لكـل بعـد من الأبعاد الثلاثة على اللغات الخمس المذكورة في هذا البحث.

وقد حصلنا على المعلومات عن اللغة اليابانية من ماكي شباتاني Shibitani وماساكازو واتـابي Watabi . وقـدم معلومات اللغة الصينية شارلس لي Charles Li (وقد أخذت بعين الاعتبار بعداً آخر في هذه الدراسة وهو كيفية تحويل التعبيرات الاسمية noun phrases إلى صلة الموصول ولكن لم أجد من الدلائل ما يبرر لي تقديم استنتاجات في هذا المجال).

البعد الأول: موقع صلة الموصول بالنسبة للاسم الموصوف

يمكن أن يكـون موضـع صلة المـوصـول قبـل الاسم في الصينية واليابانية أوبعده في الإنجليزية والفارسية والعربية أو في الموقعين معاً (وذلك في لغات غير اللغات موضوع بحثنا)

وفيما يخص هذا البعد فالتنبؤ هو أن اليابانيين والصينيين سوف يجدون صعوبة في حين لن يجد العربي أو الفارسي هذه الصعوبة.

البعد الثاني: كيف تميز صلة الموصول

هناك وسائل مختلفة تتبعها اللغات في تمييز تبعية صلة الموصول. وما يهمنا منها في هذه الدراسة:

١) إدخال أداة بين الاسم الموصوف وصلة الموصول (وهي في الإنجليزية that الفارسية ke ، العربية illi ، الصينية de).

٢) إدخال ضمير الصلة بين الاسم الموصوف وصلة الموصول (الإنجليزية who (whom, which, whose)،

٣) لواصق تبعية فقط في جملة صلة الموصول وهذا في (اللغة اليابانية) ـ والتنبؤ في هذه الحالة أن الدارسين اليابانيين سوف يجدون صعوبة في كل من أداة التبعية that وضمائر الوصل who, when, which, whose بينما يجد الدارسون الآخرون صعوبة في المجموعة الأخيرة فقط.

البعد الثالث: ورود الضمائر الانعكاسية

ليس في اللغة الإنجليزية مثل هذه الضمائر ولكنها توجد في اللغات الأربع الأخرى رغم أنها لا ترد كلها في مواضع الاسم الموصوف ويلخص الجدول(١) الاحتمالات في اللغات الخمس المذكورة هنا حيث تعني علامة + واجب الورود وعلامة - واجب الحذف و (+) احتمال بين الضرورة والجواز أحياناً والاختيار أحياناً أخرى.

ولو استخدمت الإنجليزية هذه الضمائر لوجدنا الأمثلة التالية فيها:

فاعل	the boy that he came
مفعول به مباشر	the boy that John hit him
مفعول به غير مباشر	the boy that I sent a letter to him
أداة تعدية	the boy that I sit near him
تعبيرة اسمية للملكية	the boy that his father died
العائد على المفعول به	the boy that John is taller than him

جدول (١) الضمائر الانعكاسية في خمس لغات

	فاعل	مفعول به مباشر	مفعول غير مباشر	أداة تعدية	تعبيرة اسمية* للملكية	الضمير العائد على المفعول به
الفارسية	(+)	+	+	+	+	+
العربية	(+)	(+)	+	+	+	+
الصينية	−	−	+	+	+	+
اليابانية	−	−	−	(+)		
الإنجليزية	−	−	−	−	−	−

ويختلف التنبؤ بالصعوبة هنا من لغة لأخرى ويتوقع أن تكون الصعوبة التي يجدها الدارسون اليابانيون أقل الصعوبات بينما نجد أن الصعوبات الكبرى تواجه الدارسين المتحدثين بالفارسية.

وبعد أن تم التعرف على التنبؤات المسبقة قمت بتحليل أخطاء وأردت أن اتعرف على عدد الأخطاء التي صدرت من كل مجموعة بالنسبة إلى مجموع جمل صلة الموصول التي أتى بها الدارسون ثم على أنواع الأخطاء التي وقعت فيها كل مجموعة. ولقد تم التعرف على كل جمل صلة الموصول (الصحيحة منها والخاطئة) واعتبرت جملة الصلة أية جملة ملاصقة لاسم تكون لها دلالة تحديدية لذلك الاسم، فكل عبارة يمكن تفسيرها على أنها محددة أو غير محددة اعتبرتها جملة تحديدية.

قسمت المجموعات الصحيحة والخاطئة إلى أقسام أصغر على أساس الاسم (التعبيرة الاسمية) في صلة الموصول الذي تم تحويله إلى صلة الموصول (أي الفاعل والمفعول به المباشر وغير المباشر الخ) والمجموع الكلي لكل فئة بما فيها مجموعة مقارنة من طلاب السنة الأولى الأمريكيين بالجامعة كما في الجدول (٢). وقد كانت الاختلافات في المجموع الكلي لجمل صلة الموصول لكل مجموعة مثارا للدهشة ولكن سيكون تركيزنا الآن على الأخطاء فقط. ويقود فحصنا لعدد أخطاء المجموعات الأربع إلى اعتقاد بأن الدارسين

* مثل تعبيرة المضاف والمضاف اليه. وتستعمل الباحثة هذا الاصطلاح ليشمل ضمير الملكية في الانجليزية والضمير المضاف اليه في العربية (م).

النـاطقـين بالعـربية والفارسية يجدون صعوبات أكبر مما يجدها الدارسون الناطقون باللغتين الصينية واليابانية .

جدول (٢) إنتاج جمل الصلة في مجموعات الدارسين الناطقين بلغات خمس

	صواب	خطأ	المجموع	النسبة المئوية للأخطاء
الفارسية	١٣١	٤٣	١٧٤	٢٥
العربيـة	١٢٣	٣١	١٥٤	٢٠
الصينيـة	٦٧	٩	٧٦	١٢
اليابانية	٥٨	٥	٦٣	٨
الأمريكية	١٧٣	ـ	١٧٣	ـ

وقـد يقـال أن الـدارسين الناطقين بالفارسية والعربية طالما أنتجوا جمل صلة أكثر فمن المتوقـع أن أخطـاؤهم تزيـد تبعا لذلك، ولكن الأرقام ذات الدلالة الاحصائية هي النسبة المئـويـة للأخطاء في جمل الصلة بالنسبة إلى عدد الجمل التي أتى بها الدارسون . وبناء على هذه الأرقـام وعلى فرضيـة التحليـل التقـابـلي اللاحق تبدولنا صعوبات الناطقين بالصينية واليابانية أقل بكثير من صعوبات الطلاب الناطقين بالفارسية والعربية في تعلم جملة الصلة ذلـك رغم استعـمال الصينيـين واليـابـانيـين لعـدد أقـل من جمل الصلة (أقـل من الناطقين بالفـارسيـة والعـربيـة) لأن النسبة المئوية لأخطائهم أقل بكثير من أخطاء الناطقين بالفارسية والعـربيـة (أقـل من ٠٢٥٪) ونلاحظ أن الشخص إذا أراد أن يقوم بتحليل أخطاء الناطقين بالصينية واليابانية وحدهم فإن عدد الأخطاء التي سيكتشفها في مادة بحثه قليل جدا وسيقوده هذا إلى الاستنتـاج، في ضوء الفـرضيات اللاحقة، بأن صياغة جمل صلة الموصول لا تعتبر مشكلة كبيرة للمتحدثين بهاتين اللغتين عند دراسة اللغة الانجليزية .

ولكن ما يدهشني هو الفـرق بين العـدد الكـلي لجمـل الصلة التي أتى بها الـدارسون النـاطقـون بالفـارسيـة (١٧٤) والعـربية (١٥٤) من ناحية، والدارسون الناطقون بالصينية (٧٦) واليابانية (٦٣) من ناحية أخرى ـ فلماذا تستعمل الفئة الأولى تلقائيا هذا العدد الكبير في جمل الصلة إذا قورنت بالفئة الثانية؟

نجد الإجابة الجزئية عن هذا السؤال في الفرق بين الفئتين فيما يخص (البعد رقم ١) أي موضع جملة الصله بالنسبة للاسم الموصوف بها، فالدارسون الناطقون بالفارسية والعربية

لديهم جمل صلة ترد بعد الاسم الموصوف في لغاتهم الأصلية، أما الدارسون الناطقون بالصينية واليابانية فجمل الصلة في لغاتهم الأصلية ترد قبل الاسم الموصوف فيجب عليهم أن يتعلموا نقل جمل الصلة إلى موقع تال للاسم عندما يدرسون الانجليزية (التحويل من موضع سابق إلى لاحق ليس هو المشكلة الوحيدة بالنسبة للطلاب الناطقين باليابانية والصينية إذ يلزم أيضاً تغيير داخلي لمواضع المكونات الرئيسية في جملة صلة الموصول). وهذه الصعوبة التي يتنبأ بها التحليل التقابلي المسبق لا تظهر في عدد الأخطاء التي يقع فيها هؤلاء الدارسون، ولكنها تظهر في عدد جمل الصلة التي يأتون بها. ومن المستحسن، بل من الصواب أن نفترض أنهم استعملوا عدداً أقل من جمل الصلة في الإنجليزية لأنهم يحاولون تفادي استعمالها، وأنهم إنما يستعملونها في الإنجليزية عندما يطمئنون تماماً إلى أنهم سيؤدونها بطريقة صحيحة وهذا يفسر أيضاً قلة الأخطاء التي يقعون فيها. وما نواجهه الآن هو ظاهرة التفادي الناتج من الصعوبة التي يتنبأ بها التحليل المسبق وهو أمر لا يمكن معالجته في التحليل اللاحق.

وأرى من الناحية الأخرى أن الدارسين الناطقين بالفارسية والعربية يجدون تشابهاً في تكوين جمل الصلة بين لغاتهم الأصلية واللغة الإنجليزية مما يؤدي بهم إلى الافتراض أن بإمكانهم نقل صيغ لغاتهم إلى اللغة الإنجليزية. وهذا لا يفسر لنا العدد الأكبر لجمل الصلة التي يستعملونها في الإنجليزية فحسب، بل يفسر لنا أيضاً العدد الأكبر من الأخطاء التي تظهر في أدائهم وكذلك نوع الأخطاء الشائعة بينهم، فعدد جمل الصلة التي استعملها الطلاب الناطقون بالعربية والفارسية في هذه الدراسة مقارب جداً للعدد الذي استعمله طلاب السنة الأولى بالجامعة من الأمريكيين كما نلاحظ في الجدول (٢). وإذا افترضنا أن الدارسين الناطقين بالفارسية والعربية ينقلون صيغ لغاتهم الأصلية إلى اللغة الإنجليزية فإننا نتوقع حدوث أخطاء مختلفة باستخدامهم الضمير العائد على الاسم (البعد رقم٣) وهذا ما تثبته مادة البحث - واستخدام الضمير العائد يحدث في معظم مواضع الاسم الموصوف في كلتا اللغتين، وهو ينعكس في الجمل الإنجليزية التالية حيث تدل الأرقام بين الأقواس على عدد هذا النوع من الأخطاء.

الناطقون بالعربية:

الفاعل : activities which *they* are hard - (٢)

المفعول : the time I spent *it* in practice - (٦)

الاسم المجرور : education which they dont work for *it* - (٤)

الناطقون بالفارسية :

	(١٤) ـ the people that *they* are interested in space research
المفعول :	(١٢) ـ oil which we sell *it* to other countries
الاسم المجرور:	(٩) ـ a little pool which the water for *it* comes from the mountains

أمـا الـدليـل فيما يتعلق بالبعد رقم ٢ (تمييز جملة الصلة كجملة تالية) فلا يؤ يد أياً من الاتجاهين، فالتنبؤ المسبق هو أن كل المجموعات ستجد صعوبة في استعمال ضمائر الصلة في الإنجليزية who, which, whom, whose وهناك بعض الدلائل التي تشير إلى صحة هذا

الناطقون بالفارسية :	persons *which* I have to spend most of my life with them
الناطقون بالعربية :	the college *who* asked me some questions
الناطقون بالصينية :	to help the student *whom* is going to join in this

(ولم تقـع أخطـاء من هذا النـوع في الـدراسـة من الطـلاب النـاطقـين باليـابانية وهذا ليس بمستغـرب حيث أن مجمـوع الأخطـاء كلهـا خمسة فقط. ولدى بعض أمثلة لأخطاء من هذا النوع إلا أنها ليست جزءا من هذه الدراسة).

وألخص الآن الـدليـل الذي قدمته بخصوص البعدين اللذين يختلف فيهما الاتجاهان ففي التحليـل التقـابلي المسبق كان التنبؤ أن الدارسين الناطقين بالصينية واليابانية سيجدون صعوبة في موضع جملة الصلة في موقعها الصحيح وأن الدارسين الناطقين بالفارسية والعربية ولحد ما باللغة الصينية سيجدون صعوبة في التخلص من استخدام الضمير العائد. وهناك ما يثبت صحـة هذا الافـتراض. أمـا التحليـل التقـابـلي الـلاحق باعتماده على إحصاءات الأخطـاء ستظهـر فيـه مشكلات حذف الضمير العائد بالنسبة للدارسين الناطقين بالفارسية وحدهم. وإذا عرضت على الباحث أخطاء الدارسين الناطقين بالصينية واليابانية وتبلغ في مجموعها أربعة عشر خطأ فهو سيفترض أن الطلاب الناطقين بالصينية واليابانية لا يجدون أية صعوبة في استعمال جمل الصلة في اللغة الإنجليزية. وهذا استنتاج خاطىء تماماً.

تتجـه الأدلـة في هذه الـدراسـة إلى تأييـد الاتجـاه التقـابلي المسبق، فالدارس ينشىء افـتراضـات عن اللغـة الهـدف تقـوم على أسـاس من معـرفته التي اكتسبها من قبل في لغته الأصليـة .. وإذا كانت الأبنيـة متشـابهـة في نظره فهو سينقل استراتيجيات لغته الأصلية إلى

اللغـة الهـدف أمـا إذا كانت تختلف اختـلافـاً جذريـاً فهـو إما سيرفض البنية الجديدة أو أنه سيستعملها بحذر شديد. ومن ناحية أخرى فإن تحليل الأخطاء دون تنبؤ سابق لا يفسر لنا ظاهـرة التفـادي هذه. وإذا لم يستخـدم الطـالب البنية التي يجد فيها صعوبة فإن أي قدر من تحليل الأخطاء لن يفسر لنا سبب ذلك، ولكن لا بد من تخفيف هذا الحكم إذ من الممكن ألا تحدث ظاهـرة التفـادي في اكتســاب أصوات اللغة الهدف وإن كان هناك فرق في الكيف بين اكتســاب الأصــوات مقـارناً باكتساب النحو، ففي النحو عند تأليف الجمل والعبارات هناك احتمال إعادة الصياغة (أي نقل الأفكار بأساليب مختلفة)، ويستطيع الطالب أن يستفيد من هذه الظاهرة ليتجنب التراكيب الصعبة دون تأثير على نقل أفكاره وتثبت الأمثلة في كتابات الدارسين الناطقين باليابانية والصينية صحة هذا الزعم.

الصينيون :ـ

We put them in boxes we call them rice boxes

اليابانيون :ـ

Japan Islands are located right on the Pacific Volcanic zone; that is why we have such kind of disaster.

As far as you are a human being, that is a normal thing. Every teacher has to get through.

إلا أنه لا يمكن بأية حال إعادة الصياغة على المستوى الصوتي ومن ثم تصبح ظاهرة التفــادي صعبــة إن لم تكن مستحيلة. . تصـور أن لأحـد الطـلاب مشكلة في نطق صوت إنجليزي معين وهو يحاول أن يتفادى استعمال أي كلمات تحتوى على هذا الصوت باستخدام كلمات أخرى تؤدي نفس المعنى، فما يحدث فعلاً هو أن الطالب سوف يضطر إلى استعمال تلك الكلمات التي يحاول أن يتفاداها وبالتالي سيقع في أخطاء نطق الأصوات.

ومن المستحسن أن ننظر إلى هذا الخلاف من زاوية أخرى. يزعم بعض الباحثين أن التحليل التقابلي المسبق يتنبأ بصعوبات لا تقع فعلاً داخل قاعة الدرس، وقد يعزى هذا إلى تحليل ناقص أو إلى تنبؤات ضعيفة حول المشكلات، ولكنه قد يعزى أيضا إلى عامل آخر، فمـوقف التحليـل التقابلي المسبق موقف محايد بين الفهم والأداء في حين أن التحليل التقابلي الـلاحق يقـوم في الأســاس على الأداء، فعندما يواجه الدارس صعوبة في فهم بنية معينة في اللغـة الهـدف فهنـاك احتـمال كبـير بأنه سيحاول تفادي استعمالها وبما أن الصعوبة تكون في نطـاق الفهم فالتنبـؤ المسبق بصعـوبـة البنيـة لن ينـاقضـه عدم استعمال تلك البنية في اللغة الهدف. وقد نخدع أنفسنا بظننا أننا أجدنا تدريس بنية ما بدرجة أزالت كل الصعوبات التي

يواجهها الدارسون بينما الواقع هو أن الدارسين يجدون صعوبة قصوى فيها تجعلهم يتفادون استعمالها.

وإني اعتبر افتراضات التحليل التقابلي اللاحق قليلة الفائدة وأرى وجوب التخلي عنها. ففي تحليل صعوبات جمل الصلة الإنجليزية التي يواجهها متحدثو اللغات الأربع في هذه الدراسة فإن التحليل التقابلي اللاحق لا يمكننا من تفسير الظاهرة التي أشرنا إليها. وعلى أية حال فإن أساليب تحليل الأخطاء قد برهنت على فائدتها الكبرى ولا أرى التخلي عن هذه الأساليب، فتحليل الأخطاء هو الذي دلنا على أسلوب رد فعل الدارسين نحو الظواهر الجديدة - واعتقد أنه من المحتمل أن مضاعفة العمل في مجال تحليل الأخطاء سوف تمدنا بمادة بحث تزودنا بنظرات صائبة لعملية اكتساب اللغة الثانية. ولكن ليس هناك من سبب يدعونا للافتراض أن هناك اتجاهاً واحداً لا غير يعطينا كل الإجابات لتساؤلاتنا حول اكتساب اللغة الثانية. ويبدو أن من الأفضل من ناحية منطقية أن نفترض أن الجمع بين الاتجاهات المختلفة مثل تنبؤات التحليل التقابلي المسبق وتحليل الأخطاء واختبار الاستيعاب، هذا الجمع هو السبيل الوحيد الذي سيؤدي بنا إلى البدء بتجميع معلومات مفيدة حول عملية تعلم اللغة الثانية.

REFERENCES

Corder, S. P. (1967) The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguisties,* 5. 161 - 170.

Gradman, Harry (1971) The limitations of contrastive analysis predictions. *PCCLU Papers 3/4.*

Keenan, Edward and Bernard Comsie (1972) NP Accessibility and university grammar. Unpublished paper.

Lee, W. R. (1957) The linguistic context of language teaching. *English Language Teaching* 11.77.85.

Richards, J.C. (1971) A non-contrastive approach to error analysis, *English Language Teaching,* 25.204-219.

Ritchie, William C. (1967) Some implications of generative grammar for the construction of courses in English as a foreign language. *Language Learning* 71.111.131.

Selinker, Larry (1971) A brief reappraisal of contrastive linguistics. *PCCLLU Papers* 3/4.

Wardhaugh, Ronald. (1970) The contrastive analysis hypothesis. *TESOL Quarterly,* 4. 123-130.

Whitman, R. and **K. Jackson.** (1972) The unpredictability of contrastive analysis. *Language Learning,* **22.** 23-41.



مصـــادر الكتـــاب
مرتبـة حســـب ورودهـا

Robert Lado (1957) *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers.* Ann Arbor: Michigan University Press, pp 1 - 92.

Mahmoud Esma'il Sieny (1973/74) «Diglossia and Foreign Language Teaching», *Bulletin of the Faculty of Arts, University of Riyadh,* Vol. **3** pp. 66 - 83.

-----------, (1980) *«The Question of English Questions for the Speakers of Arabic: A Contrastive Study»* Bulletin of the Faclty of Arts, University of Riyadh, Vol. 7, pp. 43–55.

Jack Richards, «A Non-Contrastive Approach to Error Analysis,» *English Language Teaching,* Vol. 25, No. 3, pp. 204 - 19.

S. Pit Corder (1974) «Error Analysis» in: **J.A. Allen** & **S. Pit Corder** (eds.), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics,* Vol. **3,** London, Oxford Univ. Press, 122 - 131.

Stig Johanson (1972) «The Identification and Evaluation of Errors in Foreign Language: A Functional Approach», in **Svartvic** (ed.) *Errata: Papers in Error Analysis.* Lund, pp. 102 - 114.

Marina Burt, «Error Analysis in the Adult EFL Classroom», *Tesol Quarterly,* Vol. **9,** No. 1, 53 - 63 .

Freda M. Holley and **Janet King** (1974) «Imitation and Correction in Foreign Language Learning», in Schuman & Nancy Stenson (eds.), *New Frontiers in Second Language Learning,* Rowley, Mass.: Newbury House, Pp. 81 - 89.

Jacquelyn Schachter, «An Error in Error Analysis», *Language Learning,* Vol. **24,** No. 2, pp. 205 - 214.